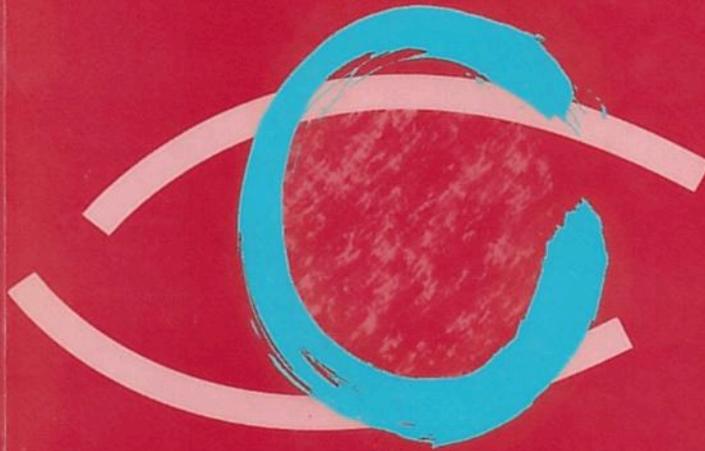


Coleção
MAGISTER

pesquisa educacional o prazer de conhecer

2ª edição



Kelma Socorro Lopes de Matos
Sofia Lerche Vieira

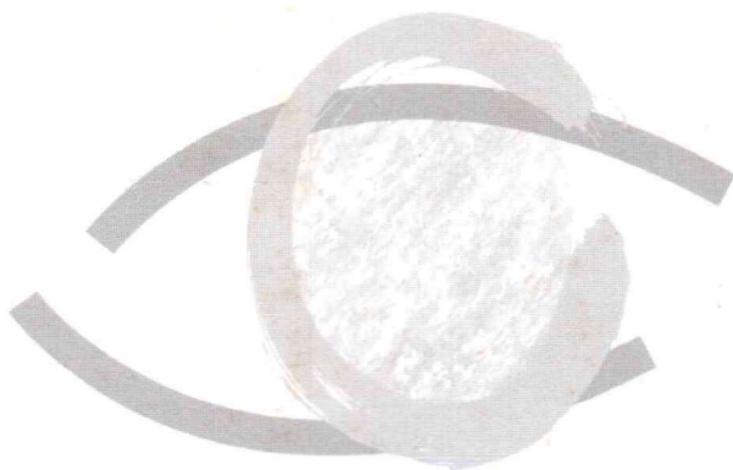
 EDIÇÕES
DEMOCRITO
ROCHA

 ED
UECE

Coleção
MAGISTER

pesquisa educacional o prazer de conhecer

2ª edição



Kelma Socorro Lopes de Matos
Sofia Lerche Vieira

 EDIÇÕES
DEMOCRITO
ROCHA

 ED
UECE

Coleção
MAGISTER

Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer

Kelma Socorro Lopes de Matos
Sofia Lerche Vieira

Fortaleza – 2002

*Somos a ponte para o sempre
arqueada sobre o mar,
buscando aventuras para o nosso prazer,
vivendo mistérios, provocando desastres,
triunfos, desafios, apostas impossíveis,
submetendo-nos a provas uma vez ou outra,
aprendendo o amor
(Richard Bach)*

Para Joana e Pedro, Amora e Tâmara,
vivendo e aprendendo grandes amores.

Copyright©2.001 by Edições Demócrito Rocha

Diretoria Executiva: Albanisa Lúcia Dummar Pontes

Coordenação Editorial: José Maria Arruda

Supervisão pedagógica da Coleção Magister: Eloísa Maia Vidal

Capa: Arlene Holanda e Daniel Diaz

Supervisão gráfica: Roberto Santos

Editoração eletrônica: Francisco Oliveira

Gráficos: Welton Travassos

Revisão: Kelsen Bravos

Catálogo na fonte: Rodrigo Leite

OBRA PUBLICADA PELO CONVÊNIO DE CO-EDIÇÃO UECE - FDR.

Reitor da UECE: Manassés Claudino Fonteles

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M433p Matos, Kelma Socorro Lopes de.
Pesquisa educacional: o prazer de conhecer /
Kelma Socorro Lopes de Matos, Sofia Lerche Vieira.
– 2. ed. rev. e atual. – Fortaleza : Edições Demócrito
Rocha, 2002.

144p. – (Coleção magister)

Traz bibliografia.

ISBN 85-7529-105-x

1. Educação 2. Pesquisa educacional 3. Ensino e
aprendizagem 4. Metodologia científica I. Vieira,
Sofia Lerche II. Título.

CDU 37 : 001.8

Todos os direitos desta edição reservados a

EDIÇÕES DEMÓCRITO ROCHA

Av. Aguanambi, 282 - Joaquim Távora - 60.055-402 - Fortaleza - Ceará - Brasil

Fones: (85) 255-6270 / (85) 255-6055 - Fax: (85) 255-6276

E-mail: edr@opovo.com.br

Sumário

Apresentação	11
Introdução.....	15

Capítulo 1

Pesquisa: o prazer de conhecer	21
<i>Pesquisa: uma expressão do conhecimento</i>	21
<i>Eixos epistemológicos da Pesquisa Educacional</i>	24
<i>Vertentes norteadoras da pesquisa em educação</i>	32
<i>Qualitativo e quantitativo: uma sintonia possível</i>	34

Capítulo 2

Pesquisas e fontes: possibilidades de escolha	39
<i>Pesquisa bibliográfica</i>	39
<i>Pesquisa documental</i>	40
<i>Pesquisa de campo</i>	42
<i>Pesquisa ex-post-facto</i>	44
<i>Levantamento</i>	44
<i>Pesquisa com Survey.....</i>	45
<i>Estudo de caso</i>	45
<i>Pesquisa participante.....</i>	46
<i>Pesquisa-ação.....</i>	48
<i>Pesquisa etnográfica</i>	48
<i>Pesquisa etnometodológica</i>	50
<i>Pesquisa com história oral, história de vida e depoimento pessoal.....</i>	52
<i>Pesquisa experimental</i>	54

Capítulo 3

Técnicas de coleta e análise	
de dados: instrumentos para saber mais	57
<i>Observação</i>	58
<i>Questionário</i>	60
<i>Entrevista</i>	61
<i>Grupo focal</i>	63
<i>Análise dos dados - análise</i>	
<i>estatística, de conteúdo e de discurso</i>	65

Capítulo 4

Projeto de pesquisa: do planejamento	
à apresentação de resultados	69
<i>Sem amarras no planejar</i>	69
<i>Perguntas esclarecedoras</i>	70
<i>Elementos imprescindíveis</i>	
<i>para prosseguir o caminho</i>	74
<i>Apresentação de resultados - em busca</i>	
<i>da semente</i>	75

Capítulo 5

Pesquisa em sala de aula:	
que conversa e essa?.....	83
<i>Como foi que tudo começou</i>	85
<i>Sala de aula, um espaço de pesquisa</i>	87
<i>Com que princípios trabalhar?</i>	89
<i>Como introduzir a pesquisa</i>	
<i>em sala de aula?</i>	95
<i>Para finalizar</i>	103

Capítulo 6

A alegria da pesquisa:	
reflexões e pistas sobre esse percurso	105
<i>Leituras e fichamentos de textos:</i>	
<i>ganhando tempo e informações</i>	109
<i>As oficinas em sala de aula</i>	111

<i>Construção e apresentação do trabalho monográfico</i>	116
<i>É importante criar</i>	122

Capítulo 7

Formação do educador-pesquisador: desejos e possibilidades	123
<i>Educador-pesquisador - uma perspectiva de formação</i>	124
<i>Pesquisa como princípio formativo - o debate na política-educacional</i>	126
<i>E na prática... os professores pesquisam?</i>	130
Referências bibliográficas	133
Sobre as autoras	143

Apresentação

Este é um livro que compreende a pesquisa educacional como produtora de conhecimento e prática fundante da formação de professores. A abordagem da formação docente na perspectiva de professores-pesquisadores corresponde a uma concepção de convergência nos principais debates do mundo acadêmico nos últimos anos, tanto no Brasil como em diversos países envolvidos na reconceptualização dos processos de formação de professores. Propõe-se um processo de formação visando o disciplinamento necessário para a reflexão sistemática e científica de profissionais engajados no campo da educação e comprometidos com uma sociedade de verdadeira cidadania. Foi este, igualmente, o intuito curricular consensual que a equipe pedagógica, formada por docentes especialistas de quatro universidades públicas do Ceará, imprimiu no Programa Magister de formação, em nível superior, de docentes em atividade nas escolas públicas cearenses, desenvolvido pelas referidas Universidades¹.

Uma abordagem que pretende possibilitar condições para que o futuro professor-pesquisador tenha uma capacidade reflexiva suficientemente aguçada para uma leitura profissional tanto da sua sala de aula como do amplo campo da educação, transborda os limites de mera produção de relatórios científicos de pesquisa. Por esse caminho o educador poderá se tornar menos dependente da normatividade institucional e teórica, e mais autônomo e seguro nas suas decisões de ação

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade do Vale do Acaraú (UVA), e Universidade Federal do Ceará (UFC).

apoiadas nos saberes construídos na sua experiência de trabalho docente. Gera-se, nessa perspectiva, o sujeito político capacitado para assumir ética e profissionalmente a cidadania fundamental a todo educador.

Ademais, é percorrendo o caminho da emancipação profissional que o 'mestre da sala de aula' percebe melhor a relação da teoria com sua prática, e aproxima-se do distante mundo acadêmico, preenchendo com sua voz os fossos da exclusão e da desigualdade entre os 'teóricos' e os 'práticos', a academia e a escola.

Profissional que lida utilizando o saber cotidianamente com seus alunos, o professor vive o constante desafio tanto de recorrer a saberes produzidos por outros especialistas no seu campo disciplinar, como de proceder à adequação pedagógica desses saberes para o grupo com o qual trabalha, produzindo assim novas expressões destes numa relação interativa de criação de significados. Ademais, o contexto de interação docente/discente na sala de aula envolve, além dos saberes aos quais nos referimos, fenômenos tais como a complexidade, a incerteza, a instabilidade da situação, a singularidade da situação, e conflitos de valores, entre outros. As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo docente situam-se, portanto, num patamar ético-profissional, porque envolvem decisões de teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz. Essa tripla relação com o saber atribui ao trabalho docente sua característica eminentemente profissional.

Aliás, o desafio maior do profissional de educação reside na complexidade do seu trabalho situado em contexto constantemente alterado, o que justifica plenamente a sua formação como professor pesquisador. Responsável pelo gerenciamento de uma sala de aula onde responde pela gestão seja dos conteúdos e das atividades pedagógicas, seja do disciplinamento das interações entre os sujeitos presentes, como igualmente do tempo e dos espaços,

ele convive com um permanente processo de tomada de decisões em situações de imediaticidade.

Situamos, portanto, o trabalho docente sob o ângulo de uma ação que se desenrola em um processo desenvolvido através de constantes tomadas de decisão de um sujeito mediador e articulador de múltiplos elementos que condicionam o seu desempenho e os resultados pretendidos.

Entre os múltiplos elementos condicionantes do trabalho docente na sala de aula, destacam-se, na análise de VAN DER MAREN (1990)², os seguintes fatores que circundam a ação pedagógica do professor: trata-se de uma pessoa adulta, tida como possuidora de saberes plurais e heterogêneos, que mantém contatos regulares com um grupo de pessoas (crianças, adolescentes) que supostamente aprendem, e cuja presença é obrigatória, para lhes ensinar um conteúdo socialmente determinado através de uma série de decisões tomadas em situação de urgência: "ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza", como igualmente afirma PERRENOUD (2001)³.

Esse olhar nos conduz a perceber algo que diferencia o trabalho do profissional do ensino de outros profissionais do saber. Ademais, destaca a dimensão de complexidade e conseqüentemente de incertezas e não linearidade na condução dessa tarefa, o que aponta para a necessidade de abordar a racionalidade do sujeito dessa ação sob o ângulo de uma reflexividade complexa e heterogênea. O desenvolvimento dessa competência é objeto da concepção de formação do educador pesquisador.

Estes são os pressupostos que motivaram e inspiraram as autoras que se dedicaram à preparação do livro *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. O princípio da

² VAN DER MAREN, J.M. Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In: ROY, G.R. (Org). *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1990.

³ PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

reflexividade é uma condicionante da prática do professor pesquisador; contudo não se trata de uma operação mental instintiva ou inata. É uma prática profissional adquirida pelo exercício e sobretudo pelo disciplinamento científico que proporciona a metodologia da pesquisa que conduz a uma leitura mais ordenada dos significados e das implicações de nossas ações cotidianas impregnadas de teorias educacionais. O livro é uma contribuição necessária para a aprendizagem a ser educador pesquisador, um convite para a emancipação profissional e o encontro com os especialistas e os iluminados do campo da educação. Um convite para a prática prazerosa de conhecer.

Aprender a pensar fazendo, na expressão de SEVERINO (1997), requer o exercício preliminar de percorrer o caminho das pedras da metodologia de pesquisa nos seus múltiplos elementos e suas diversas opções como orientam os primeiros capítulos deste livro. Em seguida, as autoras ilustram, através de suas vivências como docentes, possíveis práticas de pesquisa e de reflexão onde se aprende com o apoio do coletivo dos pares de trabalho. O capítulo final do livro sintetiza a convicção do importante passo a dar no processo de formação do educador-pesquisador.

Se, por um lado, trata-se de uma abordagem ainda relativamente nova de formação do educador e que poucos estudos revelam as conquistas dessas práticas, por outro lado, os pressupostos epistemológicos que a justificam têm o pleno consenso dos pesquisadores que atuam na área de formação profissional. A decisão de seguir essa trilha é de cada um, mas faz-se necessário iniciar a caminhada. Este livro é uma mão estendida para orientar a trajetória metodológica de educadores pesquisadores.

15 de outubro de 2001.

Dia do Professor.

Jacques Therrien.

Professor Titular, Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Ceará.

Introdução

Todo livro tem uma história e este, não é diferente. Talvez seja interessante compartilhar um pouco sobre ela, para que o leitor possa compreender sua feição. Como costuma ocorrer nos processos de produção, primeiro existe uma idéia difusa que, aos poucos, vai tomando corpo. Entre sua descoberta e a tradução em algo mais concreto, existe um intervalo. Assim, poderíamos dizer que este livro começou a ser gerado em novembro de 2000, quando surgiu a idéia de uma série de livros sobre educação, a coleção *Magister* e fomos convidadas a escrevê-lo. Nos meses subseqüentes, foi sendo planejado e elaborado, até tomar forma final, em outubro de 2001.

Este é um trabalho escrito em co-autoria – somos duas as parceiras na empreitada. Nosso contato vem da própria experiência de pesquisa, iniciada há cerca de cinco anos. Estivemos juntas, realizando estes estudos: *Observação de sala de aula e avaliação de usuários: conhecendo o universo de sala de aula – estudo de observação de sala de aula na Bahia e no Ceará* (Portela et alii, 1998), *Educação, escola e comunidade: um estudo piloto no Estado do Ceará* (Vieira, Maia, Matos, Costa, 1999) e *Ceará – qualidade, acesso e gestão na escola: uma visão dos usuários* (Matos, Maia, Vieira, 2000). Em outras oportunidades, produzimos o estudo *Eleição de diretores - o que mudou na escola* (Vieira et alii, 2001) e organizamos a coletânea *Educação:*

olhares e saberes (Vieira e Matos, Orgs., 2000).

A sintonia intelectual e afetiva construída ao longo dos últimos anos levou-nos a aceitar o desafio de produzir um livro sobre pesquisa educacional para a coleção *Magister*. Ambas somos professoras desta área, compartilhando a paixão pela investigação. Temos, pois, um ingrediente comum: a pesquisa no sangue, por assim dizer.

Este texto procura traduzir numa linguagem acessível questões diversas em torno da pesquisa educacional. Ao concebê-lo, tivemos em mente a idéia da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1996,1998) e do educador-pesquisador (SEVERINO, 1997). Procuramos, assim, desmistificar a imagem de que essa é uma atividade restrita a uns poucos iluminados. GRAMSCI (1978b) dizia que todos os homens são filósofos, no sentido do dom da reflexão rigorosa, embora sem o exercício do ofício. No mesmo sentido, acrescentaríamos que, tomados alguns cuidados básicos, todos os homens – e mulheres, é claro – podem ser pesquisadores, ainda que não tenham a pesquisa como profissão.

No trabalho ora apresentado ao público, procuramos demonstrar que a pesquisa se realiza plenamente quando desperta o prazer de conhecer. Este, não é apenas mera fruição, com o sabor do que se colhe espontaneamente mas, antes, um prazer construído, resultante por vezes de renúncias e compromissos. Como todo caminho que se quer percorrer, requer que passos sejam dados. À medida que isto ocorre e o processo de pesquisa vai descobrindo seu curso, as coisas vão ficando mais fáceis, prazerosas. O produto final, então, tem o sabor das sementes cultivadas, que brotam, trazendo a alegria da criação.

Organizamos o trabalho em sete capítulos que procuram imprimir uma seqüência lógica às idéias. Começamos por uma discussão de natureza teórica para, em seguida, gradativamente detalhar questões de natureza técnica e metodológica. Depois disso, tratamos de expe-

riências concretas de pesquisa realizadas com alunos, utilizando nossa prática como ilustração. Por fim, refletimos sobre a formação do educador-pesquisador, procurando situar o leitor num debate que não chega a ser propriamente novo, mas se reveste de significado especial no contexto da reflexão sobre a formação de professores no Brasil. Sendo essas as linhas gerais do percurso que convidamos o leitor a trilhar conosco, detalharemos, em seguida, o conteúdo dos diferentes capítulos.

O capítulo 1, "Pesquisa – o prazer de conhecer", discute a pesquisa focalizando-a como atividade científica que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, fornecendo elementos para possibilitar uma intervenção no real. São apresentadas algumas vertentes norteadoras do pensamento científico — positivismo, abordagem interpretativo-idealista, fenomenologia e materialismo histórico e dialético — e suas aplicações à educação. São também tratadas questões relativas à relação entre quantidade e qualidade na pesquisa educacional.

O capítulo 2, "Pesquisas e fontes: possibilidades de escolha", percorre algumas das inúmeras alternativas disponíveis ao pesquisador na condução de um trabalho de investigação. Sendo este um livro de orientação qualitativa, focalizamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo e oferecemos breves considerações sobre a pesquisa experimental.

O capítulo 3, "Técnicas de coleta e análise de dados: instrumentos para saber mais", complementa o anterior através do aprofundamento das diferentes modalidades de observação e entrevista. São abordados alguns aspectos relativos à análise de dados, através de uma reflexão sobre a análise de conteúdo e de discurso.

O capítulo 4, "Projeto de pesquisa: do planejamento à apresentação de resultados", trata das diferentes perguntas de investigação necessárias à preparação de um projeto de

pesquisa, assim como de outros elementos imprescindíveis, a exemplo do plano provisório, da base teórica e conceitual e da organização de referências bibliográficas. No que se refere à apresentação de resultados, são focalizados o relatório de pesquisa, o artigo, o resumo e o pôster.

Os capítulos 5 e 6 se diferenciam dos demais por apresentarem elementos de vivência de pesquisa em nossas salas de aula. As reflexões desses capítulos não foram construídas em parceria mas nos ambientes profissionais onde atuamos e, portanto, são assinadas individualmente. O capítulo 5, "Pesquisa em sala de aula – que conversa é essa?", apresenta o relato de Sofia Lerche Vieira, sobre a prática de construção de projetos coletivos de pesquisa com alunos de graduação e pós-graduação, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). O capítulo 6, "A alegria da pesquisa: reflexões e pistas sobre esse percurso", descreve a experiência de Kelma Socorro Lopes de Matos, na Universidade de Fortaleza (Unifor) com a produção da pesquisa em sala de aula, destacando a importância de que mesmo os alunos iniciantes vivenciem a pesquisa concretamente. Os resultados desses trabalhos têm sido apresentados em encontros da área de educação, tanto nas próprias instituições, quanto em outros locais.

O capítulo 7, "Formação do educador-pesquisador: desejos e possibilidades", apresenta idéias em torno desta perspectiva bastante presente na discussão contemporânea acerca da formação de professores. É feito um apanhado do debate na política educacional no que diz respeito à pesquisa como princípio formativo. Finalmente, procura-se identificar o que diz a literatura recente sobre a prática da pesquisa entre professores da educação básica.

Como professoras de Pesquisa Educacional e de outras disciplinas temos orientado nossos alunos a desvendar e construir os caminhos de uma investigação. Com eles, aprendemos que esta é uma possibilidade

acessível a todos os que tenham curiosidade, disciplina e compromisso com o trabalho de investigação. Ao mesmo tempo, como pesquisadoras, sabemos que se a aprendizagem da pesquisa tem um começo, seguramente, mesmo depois de muitos anos de prática, os investigadores ainda estão aprendendo. Pesquisar é um processo educativo, construído ao longo da vida. Está presente nas lições que extraímos dos livros, naquelas que nos são dadas pelas mais diversas pessoas e, ainda, nas que vamos aprendendo com o nosso fazer. Tudo isso faz parte do prazer de conhecer e nos irmana na cotidiana descoberta de que é feliz “aquele que ensina o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina).

No processo de produção deste livro, contamos com a ajuda de pessoas e instituições. Agradecemos, de forma especial:

- a Jacques Therrien, que escreveu a apresentação, enriquecendo o debate sobre o educador-pesquisador;
- a Helena Maria de Sousa Ferreira, que além de nos confiar a feitura do livro, escreveu sua orelha;
- a Eloísa Vidal, que na supervisão pedagógica da coleção Magister nas Edições Demócrito Rocha, apoiou nosso trabalho de forma segura e bem-humorada;
- a Maria Nobre Damasceno, que embora não tendo participado diretamente desta criação, foi presença marcante em nossa formação e de muitos outros educadores-pesquisadores cearenses. A ela rendemos carinhosa homenagem.
- às instituições onde trabalhamos – Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (Unifor) — onde vivenciamos a prática da pesquisa em sala de aula. Também à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), pelo patrocínio de bolsa de estágio de pós-doutorado a Sofia Lerche Vieira, durante o período em que este livro foi escrito.

- a todos aqueles que, das mais diversas formas, sobretudo nossas famílias, nos estimularam a escrever sobre o prazer de conhecer através da pesquisa. Sem sua confiança, este livro não teria sido possível.

Fortaleza, outubro de 2001.

Kelma Socorro Lopes de Matos

Sofia Lerche Vieira

Capítulo 1



Pesquisa: o prazer de conhecer

*... o meu coração me diz
fundamental
é ser feliz.*

(Geraldo Azevedo)

Iniciando nossa reflexão sobre pesquisa educacional, neste capítulo discutiremos a pesquisa como expressão do conhecimento, além disso, apresentaremos algumas vertentes norteadoras do pensamento científico e as suas aplicações à educação e questões atinentes à relação quantidade e qualidade. Com esta primeira aproximação, esperamos contribuir para uma compreensão da pesquisa como uma atividade capaz de despertar o prazer de conhecer, tendo esse prazer o sentido de processo e construção a que já nos referimos. Realizamos aqui um diálogo introdutório que se faz necessário àqueles que se iniciam na aprendizagem da pesquisa.

Pesquisa – uma expressão do conhecimento

A pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elemen-

tos para possibilitar nossa intervenção no real. Assim, pesquisar não representa apenas refletir e entender os fenômenos, liga-se diretamente a uma possível ação, que poderá ou não ser realizada.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (MINAYO, 1994: 17)

Na educação isso não é diferente. Com o intuito de pensar a realidade, a pesquisa aparece, ou deveria aparecer, ligada ao ensino e à extensão, pois a atividade de ensino além de refletir sobre o que é/foi investigado, acrescenta novas questões, proporcionando debates e, ao mesmo tempo, atualizando-se com a dinâmica crescente das produções. À extensão, cabe também o importante papel de contribuir com a aplicação do que foi elaborado. A importância de uma estreita articulação entre tais atividades é de tal ordem que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está afirmado na *Constituição de 1988* (Art. 207). Concordando com esse pensamento é que SEVERINO (1999) observa que:

... só se aprende, só se ensina pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. A extensão de serviços empacotados deriva facilmente para o assistencialismo manipulatório e ideologizante (p.13)

Concordando que deve haver uma relação estreita no exercício da produção científica e de sua aplicação social, questionamos a imagem de pesquisadores e cientistas como pessoas privilegiadas, por vezes inseridas em um patamar superior, pela sua capacidade cognitiva e profissional. Para alguns pesquisar traduz-se em um ato de nobreza, permitido somente aos que conseguem chegar à academia (FAZENDA, 1992). Assim, muitos não se consideram dignos de tal façanha, acreditando que fazer ciência seja tarefa de um grupo muito seletivo e especial. BOCHNIAK (1992) acrescenta que o próprio educador traz consigo essa dúvida se é ou não capaz de pesquisar: "... ele próprio se sente inseguro, incapaz de pesquisar porque não considera sua própria prática pedagógica 'digna' de vir a se constituir em objeto de pesquisa" (p.15).

Estamos de acordo que a ciência precisa ser produzida com seriedade. Além disso é necessária a sua democratização, tornando-a mais acessível aos que querem produzir conhecimentos, cientes de que munidos das orientações e metodologias adequadas, somadas ao exercício constante da crítica, é possível registrarem novas descobertas.

Ainda nesse sentido, RUBEM ALVES (1999), no artigo *O que é científico?* afirma a importância não só da ciência mas também das diversas dimensões da realidade. O autor busca, inclusive, desvendar a idealização de que só o que é científico é importante, fazendo uma analogia entre cientistas e pescadores.

.... pois eles também são pescadores que pescam no rio da realidade. Também eles usam redes para pescar. As redes dos cientistas são feitas com palavras. ... as coisas que as redes da ciência não conseguem segurar são as coisas que a ciência não pode dizer. As coisas que "não são científicas", sobre as quais ela tem de se calar (p.102-103).

É com o desejo da ampliação do conhecimento e da forma de fazer ciência, que julgamos importante discutir vertentes norteadoras do pensamento científico, particularmente aquelas que têm exercido uma influência mais direta no campo da educação. Assim, no próximo tópico examinaremos os eixos epistemológicos da pesquisa educacional. Epistemologia é o estudo analítico do próprio processo de conhecimento (CARVALHO, 1989). Nesse sentido, a análise pretende aprofundar como a ciência é compreendida no âmbito de diferentes correntes do pensamento.

Eixos epistemológicos da pesquisa educacional

Para a compreensão de como se localiza a pesquisa educacional, no espaço da produção do conhecimento, é oportuno fazer um breve mapeamento de algumas vertentes norteadoras da pesquisa social – o positivismo, a abordagem interpretativo-idealistas, a fenomenologia e o materialismo histórico dialético –, que não são únicas, mas possuem grande importância na discussão sobre a ciência, o sujeito, e o objeto na pesquisa.

Desde os períodos primitivos o homem sempre buscou conhecer a si próprio e a realidade que o rodeava, procurando decifrar os enigmas e, através das respostas encontradas, assegurar certo domínio do seu entorno. Podemos dizer então que a ciência nada mais é que a organização das buscas e achados através dos tempos, aperfeiçoando-se sempre, e nem sempre vista da mesma forma pelos que a fazem. Assim, o percurso do conhecer foi sendo construído com diversidade, tendo em vista os modos próprios do pensar em cada época e em sintonia com vozes que se fizeram ouvir em diferentes contextos, algumas das quais podem ser visualizadas em nomes, expressos no quadro a seguir:

Augusto **Comte** (1798-1857). Filósofo francês. Considerava o positivismo como uma religião capaz de trazer o progresso à humanidade. Apontava a sociologia como a mais complexa de todas as ciências. Principais obras: *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso sobre o conjunto do positivismo.*

Émile **Durkheim** (1858-1917). Sociólogo francês. Prestou grande colaboração à sociologia, transformando-a em disciplina independente. Definiu seu objeto e método, recomendando aos sociólogos estudarem os fatos sociais como coisas. Publicou entre outras: *As regras do método sociológico; O suicídio; Educação e sociologia.*

Wilhelm **Dilthey** (1833-1911) Filósofo e historiador alemão. É conhecido pelos seus estudos sobre o método da compreensão. Exerceu grande influência nas reflexões metodológicas sobre a sociologia. Além de Introdução às ciências sociais, publicou ainda estudos sobre filosofia e cultura nas *Obras escolhidas.*

Edmund **Husserl** (1859-1938). Filósofo alemão. Criou a fenomenologia, apresentando-a como uma ciência filosófica universal. Seu princípio metodológico fundamental era o da "redução fenomenológica". Publicações: *Lógica formal e transcendental; A crise da ciência européia e a fenomenologia transcendental: uma abordagem da filosofia fenomenológica.*

Max **Weber** (1864-1920). Nasceu na Alemanha. Estudou, além de filosofia, direito, sociologia e história. Sua formação histórica foi determinante para opor-se à concepção positivista. Combinou a historiografia com a sociologia. Propôs como método de estudo o método compreensivo. Principais obras: *A ética protestante e o espírito do capitalismo; Artigos reunidos de sociologia da religião.*

Karl **Marx** (1818-1883). Filósofo alemão. Propôs não apenas um método, mas sobretudo a transformação política e social. Esclareceu que a produção é a raiz de

toda a estrutura social. Escreveu entre outras obras: *O manifesto do partido comunista* (com Engels); *A ideologia alemã*; *Para a crítica da economia política*; *O capital*. Friederich **Engels** (1820-1895). Principal colaborador de Marx, na elaboração das teorias do materialismo histórico. Filho de um empresário alemão, ao assumir a direção de uma das fábricas do pai em Manchester, observou a miséria dos trabalhadores. Escreveu: *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia alemã*; *A evolução do socialismo*; *De utopia a ciência* e *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*.

Esses pensadores estiveram à frente de idéias que representaram diferentes visões de ciência e de fazer pesquisa, das quais procuraremos apresentar as características mais importantes.

Positivismo

As ciências humanas estiveram inicialmente muito ligadas às ciências naturais, baseadas na objetividade e neutralidade científicas, já legitimadas e substitutas da religião enquanto explicação sobre o mundo e os homens. Pouco a pouco, foram encontrando caminhos próprios e em maior sintonia com seus objetos de investigação – o homem, a sociedade, e tudo mais que lhes diz respeito.

A primeira corrente do pensamento sociológico que veio a exercer influência sobre a pesquisa social foi o positivismo, predominante principalmente na França no século XIX. Seu primeiro e principal representante foi Auguste Comte, que não apenas acreditava que a realidade pudesse ser explicada pelas leis naturais, como também tinha por lema que o indivíduo deveria ser subordinado à família, esta à pátria, e a pátria à humanidade, formando uma unidade social organizada sob a égide da ordem e do progresso.

A sociedade para Comte era um organismo que deveria estar dentro de uma ordem harmoniosa, apresentando dois tipos de movimentos: o dinâmico, em que uma sociedade mais simples, torna-se mais complexa através de seu processo de evolução, e o estático, referindo-se à preservação permanente da organização social. Para o autor, o movimento estático sempre controlaria o dinâmico. Comte definiu as ciências entre abstratas e concretas, apontando a sociologia como a mais concreta e completa, denominando-a inicialmente física social.

O emancipador da sociologia das ciências naturais foi Durkheim, que construiu um método e objeto próprios para esta ciência. Formulou regras metodológicas e defendeu que o sociólogo deveria estudar os fatos sociais como coisas. Para ele também o pesquisador sempre assumiria uma postura de neutralidade perante o objeto de estudo. Os positivistas acreditavam que a ciência era atividade neutra, constituída sem qualquer julgamento, e sem influências de quem pesquisa.

Durkheim preocupava-se não apenas em compreender a sociedade, mas curar seus estados patológicos. Em *Evolução pedagógica*, afirma que o conhecimento e a transformação moral do homem só podem ser realizados através do ensino científico, e em consequência do conhecimento apreendido.

Não há dúvida, com efeito, que um ensino só é educativo na medida que for de natureza a exercer sobre nós mesmos, sobre nosso pensamento uma ação moral, isto é, se ele mudar alguma coisa no sistema de nossas idéias, nossas crenças, nossos sentimentos. Ora, um ensino que se limite em nos munir com conhecimentos para nos permitir agir com mais eficácia sobre as coisas pode ajudar mesmo a aumentar nossa prosperidade material; mas nada pode sobre a nossa vida interior. (DURKHEIM, 1995: 314)

Quanto à transformação da sociedade, acreditava que esta passaria do nível da solidariedade mecânica (em que as pessoas se ajudavam mutuamente pela coerção social, pois nas sociedades primitivas as relações eram baseadas na família, embora fossem independentes nos seus trabalhos) para a solidariedade orgânica, ou seja, pela divisão do trabalho os indivíduos se tornariam dependentes entre si, mas desenvolveriam maior grau de autonomia pessoal.

A questão da evolução humana foi fundamental para os positivistas, que não consideraram a história e as particularidades sociais, elegendo o método comparativo para compreenderem o progresso das sociedades, avaliando o grau de evolução de cada uma. Essa vertente norteadora tem representado uma contribuição importante para a pesquisa social.

Abordagem interpretativo-idealista

No século XIX, na Alemanha, houve uma forte reação ao positivismo, que encarava o estudo do social semelhante à biologia e a outras ciências da natureza, sem pensar no indivíduo com suas particularidades e liberdade no agir.

Diferentemente da França, onde vigorava o positivismo, o idealismo dava lugar à compreensão da sociedade alemã, através de sua história específica. Dilthey, por exemplo, lançou críticas ao positivismo reafirmado as diferenças entre as ciências naturais e sociais. Justificou que nas ciências sociais os objetos de estudo não são inanimados, com existência independente, pesquisador e objeto não podem ser separados, e os fatos não ocorrem de forma regular, o que impossibilita a existência de leis a serem aplicadas. Aponta que o objeto das ciências sociais seria a compreensão e interpretação dos fatos, a partir das experiências vividas e da forma como os indivíduos os interiorizam (SANTOS FILHO,1997).

Weber, sociólogo alemão, considerado o pai da pesquisa interpretativa, também recusou grande parte das idéias positivistas como o evolucionismo, por exemplo. Destacou-se ao propor o método compreensivo, que situa os fatos historicamente, e tem por objeto de estudo a ação social, em que os homens orientam suas ações pelas dos demais, estabelecendo uma relação significativa nas suas formas de agir, que apresentam motivos e efeitos. "É o indivíduo que, através dos valores sociais e de sua motivação, produz o sentido da ação social" (COSTA, 1987: 63). Para Weber as regras e normas sociais resultam das ações dos indivíduos.

O trabalho do cientista, nessa perspectiva, é subjetivo e, em vista disso, os acontecimentos sociais são estudados a partir da sua escolha, sensibilidade e percepção. O pesquisador busca o significado do objeto, mas não pode livrar-se de suas prenoções, como recomendam os positivistas. Ainda nesse caso, a pesquisa "deve ser neutra", na busca dos fatos.

Pensando em uma forma de estudar a sociedade, Weber construiu como parâmetro de análise o tipo ideal, instrumento a ser aplicado a certas situações com a pretensão de mensurá-las, como se fosse uma lente de auxílio ao pesquisador na compreensão do fato investigado. A reflexão sobre subjetividade e sobre tipo ideal, assim como outros temas importantes, a exemplo da historicidade, tiveram ressonâncias significativas no campo da sociologia e da pesquisa social.

Fenomenologia

A atitude do pesquisador na fenomenologia é a de encontrar-se aberto ao que se mostra, compreendendo e interpretando esse objeto. Husserl, considerado o pai da fenomenologia moderna, retomou de Descartes o "penso, logo existo", e indicou que o ser humano deveria visualizar o mundo enquanto protagonista. É uma proposta de

pensar o cotidiano, onde o sujeito avança para conhecer o dado que se mostra, desvenda o objeto ultrapassando a descrição/aproximação, e alcança a interpretação e compreensão do processo, embasado na reflexão. O método fenomenológico, para Husserl, significava:

...descrever fielmente e de modo penetrante as coisas, consideradas como mero aparecimento à consciência, e com o qual ele pretendia estabelecer uma nova metodologia para as ciências humanas que, partindo de evidências consentidas do homem, na sua naturalidade, pudesse superar as aparentes verdades sensíveis e alcançar a essência dos fenômenos. (CHIZOTTI, 1992: 52).

A fenomenologia diferencia-se do positivismo também porque busca alcançar e compreender a essência dos fenômenos, ao invés de apenas enumerá-los. Critica, ainda, entre as lacunas do positivismo a neutralidade e objetividade do pesquisador. Nas pesquisas fenomenológicas, propõe-se que o conhecimento seja apreendido através do círculo hermenêutico que se baseia na compreensão-interpretção e nova compreensão do fenômeno, ou seja:

... parte da compreensão do nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características nos fenômenos, ou ao encontrarmos no outro interpretações ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão (MASINI, 1991: 63).

A fenomenologia traz importantes contribuições, pondo em pauta o fenômeno, o sujeito e a possibilidade incessante de abertura a novas interpretações da realidade.

Materialismo histórico e dialético

O materialismo histórico e dialético rompeu com as

correntes anteriores de forma radical porque não concordava com as propostas de compreensão e interpretação dos fenômenos, nem por outro em esperar a evolução, e conseqüente mudança da sociedade. A proposta dessa vertente de pensamento é a de que o homem, conhecendo criticamente, deveria desenvolver um projeto de transformação social.

Defendendo a transformação política, econômica e social e trazendo à tona a discussão sobre as desigualdades causadas pelo modelo capitalista, Karl Marx, filósofo e principal pensador do materialismo, assim como Friedrich Engels, seu parceiro intelectual, assinalaram questões essenciais relativas ao sistema de produção capitalista. Destacaram, entre outros temas, o trabalho enquanto instrumento de humanização ou de alienação do homem. Explicitaram o estranhamento entre homem e trabalho, ocorrida após a divisão social do trabalho, em que o homem não mais se reconhecia no que fazia.

Depois de estudar diversos modos de produção em diferentes sociedades, Marx discutiu a luta de classes no modo de produção capitalista, concluindo que toda a história transcorrida até então fora a história da luta de classes. Além de produzir extenso material sobre a realidade e o modo de produção capitalista, o processo de alienação entre o homem e seu trabalho, a mais-valia e o exército industrial de reserva, propôs profundas mudanças sociais, baseadas na superação da sociedade capitalista.

Em relação à ciência focalizou a questão na historicidade e da totalidade, dado que os diversos aspectos sociais são dinâmicos e relacionados entre si. Nesse sentido devemos ter a noção do todo e da parte, compreendendo as contradições e mediações que se estabelecem socialmente. O fenômeno observado, sendo parte de um todo, mantém ligações com outros fatos. A totalidade não é cristalizada; é dinâmica e histórica. O saber é cumulativo e revisto, e o conhecimento, uma construção social.

... questões como a objetividade científica ficaram para o segundo plano. Para Marx, a ciência não dependia da objetividade, mas de uma consciência crítica. Ao invés de sugerir soluções para uma sociedade "doente", Marx propunha um caminho prático de ação política e um objetivo claro a ser atingido. Substituiu a idéia de "harmonia" pela de universalização dos interesses da classe burguesa através do estado. (COSTA, 1987: 84)

Outra importante contribuição de Marx (1983) para a pesquisa diz respeito à concepção do método da economia política. Sugeriu que ao analisar uma realidade determinada, era preciso partir dos conceitos mais abstratos para os mais simples. Depois, percorrer o caminho inverso, chegando-se pela via da análise a um conhecimento mais elaborado. Refletiu também sobre a importância da estrutura econômica para uma compreensão das relações sociais, tema que seria aprofundado posteriormente por GRAMSCI (1978b), em seus estudos sobre superestrutura. Esses pensadores foram determinantes na reflexão da ciência contemporânea, com contribuições em áreas como a economia, a política, a sociologia e a educação, entre outras.

Após este rápido mapeamento de algumas das vertentes norteadoras do pensamento científico, cabe indagar: Como essas correntes estão presentes na educação, e mais especificamente na pesquisa educacional? Algumas pistas serão apontadas no tópico seguinte.

Vertentes norteadoras da pesquisa em educação

Se diversas são as formas de compreender o conhecimento e interpretar a realidade, sua aplicação também será diferenciada. A presença do positivismo na educação brasileira, por exemplo, aconteceu com predominância até a década de 70. Pressupunha a separação entre sujeito e objeto, a neutralidade científica e a regularidade

entre os fenômenos sociais (SANTOS FILHO, 1995). Os pesquisadores que adotaram essa forma de pensar e construir o conhecimento não consideraram os aspectos históricos, a compreensão e a interpretação como os fenomenologistas. Tampouco estiveram atentos à relação dos fatos entre si (totalidade), ou ainda, à intervenção do homem sobre a realidade, na busca de transformá-la.

A partir da década de 70, a pesquisa e análise qualitativas tomaram maior visibilidade na educação, como foram os casos da pesquisa-ação e da pesquisa-participante, ambas utilizadas no Brasil com características de intervenção e transformação da realidade, em sintonia com o paradigma do materialismo histórico. No período em questão, iniciou-se um acirrado debate sobre o quantitativo e o qualitativo na pesquisa, com posições, na maior parte das vezes, divergentes quanto à defesa das diferentes alternativas metodológicas a utilizar.

A discussão entre a pedagogia e a epistemologia fez-se também mais presente a partir desse período. Foram sendo destacados tipos de pedagogias que poderiam ser vislumbrados através de práticas em sala de aula, como: a pedagogia diretiva, em que o conhecimento dar-se-ia por pura transmissão, ou seja, o sujeito/professor seria o conhecedor por excelência e o aluno iria adquirindo o conhecimento também no processo transferência/assimilação. Nesse caso, como assinala PAULO FREIRE (1982) ao ignorar o saber que o aluno traz consigo, é fortalecida a educação bancária, sem questionamentos, na qual ocorrem depósitos e saques de um conhecimento introjetado e não refletido. Um segundo modelo apontado foi o da pedagogia não-diretiva, nesta a função do professor é auxiliar o aluno na organização das suas idéias, como se o conhecimento fosse uma bagagem hereditária, e por fim a pedagogia relacional, em que o educador dirige o processo porque já acumulou certo nível de conhecimento, mas respeita o saber do aluno, que nesse caso também

é considerado construtor de conhecimento (BECKER, 1988; SAVIANI, 1988).

Concordamos com KRAMER (1995) quando indica que além dos questionamentos sobre o aprendizado (quem aprende? o que aprende? como aprende?), uma pergunta é central para a educação. Precisamos perguntar: quem é o homem? Para a autora, esse questionamento nos permite pensar no professor e aluno enquanto sujeitos no processo da construção do saber.

... pensar no professor e no aluno para além de sua condição de aquele-que-ensina ou aquele-que-aprende, e para compreendê-los como sujeitos que se constroem na história, que vivem suas experiências e são capazes de narrá-las (p. 111).

Assim, compreendendo que o fazer científico é também um fazer pedagógico, acreditamos que a prática da pesquisa precisa tornar-se experiência mais freqüente nas salas de aula, pois só dessa forma a produção e a socialização do conhecimento, pelos seus sujeitos, podem ser realizadas com mais prazer, imaginação e criatividade. Esse tema será melhor aprofundado nos capítulos 5 e 6. Antes disso, porém, temos um caminho a percorrer. Neste itinerário, é oportuno refletir sobre um tema que tem sido objeto de muita reflexão e polêmica no campo da pesquisa educacional – a relação entre quantidade e qualidade.

Qualitativo e Quantitativo – uma sintonia possível

A discussão sobre a dicotomia entre qualidade e quantidade na pesquisa, tem sido um dos assuntos freqüentes em pauta, no campo das ciências humanas. Há pesquisadores que defendem, de forma radical, o procedimento qualitativo, enquanto outros acreditam que ape-

nas a pesquisa quantitativa pode oferecer respostas reais e sem distorções,

... salientam o caráter objetivo dos dados numéricos, que evitariam distorções interpretativas. Destacam ainda as possibilidades que a quantificação abre para a generalização, para testar hipóteses e para a validação ou falsificação de teorias através do instrumental oferecido pela estatística. Os segundos apontam que esse tipo de análise é incapaz de captar as dimensões subjetivas da ação humana. (CORTES, 1998: 11).

GAMBOA (1997) apresenta sínteses das posturas dos pesquisadores quanto à discussão entre quantidade e qualidade. Há os que acreditam não ser possível reduzir o conflito dos enfoques a técnicas, porque há a ligação destas com uma visão de mundo, então o pesquisador deve escolher um enfoque e utilizá-lo. Uma segunda postura é a de tolerância ao trabalho com os dois modelos, sem demonstrar preocupação com a necessidade do uso de recursos mais adequados ao se estudar uma realidade mais complexa. Por fim, uma terceira postura propõe a superação dos falsos dualismos, não aceitando uma relação inflexível entre técnicas, métodos e base epistemológica. Assim, a articulação desses elementos dependerá da construção do pesquisador. De todo modo, hoje se argumenta que, em termos práticos, estabelecer uma distinção rígida entre o quantitativo e o qualitativo tende a ser simplista e ingênuo, já que os pesquisadores podem recorrer às contribuições de um e de outro ao desenvolverem um processo de investigação (NUNAN, 1994).

Em nossa prática de investigação, temos trabalhado predominantemente com pesquisa qualitativa, estando este livro mais orientado nessa perspectiva. Entretanto, conforme as necessidades, temos recorrido a procedimentos que costumam ser adotados pelos adeptos dos

métodos quantitativos. Em estudo sobre o que pensam os usuários sobre a escola (MATOS, MAIA e VIEIRA, 2000) utilizamos um programa de computador – o *Statistical Package for Social Studies* (SPSS) – que permite relacionar diferentes variáveis. Na verdade, há uma relação entre o objeto de estudo e a escolha de uma determinada abordagem, assim como as possibilidades de estabelecer, ou não, uma sintonia entre o quantitativo e o qualitativo.

Sabemos que quando estudamos a realidade, há enormes divergências quanto aos paradigmas explicativos que utilizamos, e não é nosso objetivo propor a conciliação entre eles, por outro lado é fundamental buscarmos nos vários tipos de pesquisa os paradigmas que nelas se encontram implícitos (GAMBOA, 1997). Dessa forma não faremos restrições, *a priori*, de métodos e técnicas.

A maioria das técnicas de investigação podem fornecer dados quantitativos e qualitativos. Enquanto umas possibilitam estimativas numéricas, outras dão visibilidade e aprofundam o significado da questão para os sujeitos investigados. Se o pesquisador amplia o instrumental quanto a mensuração e análise de dados poderá explicar os fatos com mais precisão e profundidade. Nesse sentido, devemos considerar científico não apenas os aspectos quantitativos em uma pesquisa mas também as variáveis qualitativas, pois estas se complementam e possibilitam múltiplas interpretações (MINAYO, 1993).

Os números têm um significado, expressam situações, valores, emoções, e precisam ser traduzidos dentro de contextos diferenciados. Podemos aprofundar esse significado dos dados estatísticos, ampliando as nossas possibilidades no pesquisar. Por exemplo: ao sabermos da existência de trinta alunos matriculados em uma escola rural, e realizarmos uma visita a esse espaço, constatarmos que apenas cinco estão freqüentando. Certamente esses números provocarão entre outros questionamentos, a situação sócio-econômica dos estudantes, as condições

de infra-estrutura da escola, enfim isso nos leva a refletir sobre o que esses números querem nos dizer, e o que precisamos saber além disso como: Qual o significado social da escola para as pessoas da região? Que atrativos esta escola tem oferecido aos seus alunos? Como tem sido a implementação real das políticas e programas educacionais em locais mais distantes dos grandes centros urbanos? Que aspectos contribuem para o elevado número de faltosos? Dessa forma, os dados estatísticos expressam também valores, fornecem pistas sobre a qualidade do ensino, transcendem o puro caráter de objetividade, que muitas vezes lhes são impostos.

Pouco a pouco se percebeu, no entanto, que valores e emoções permaneciam escondidos nos próprios dados estatísticos, já que as definições das finalidades da pesquisa e a formulação de perguntas estavam profundamente ligadas à maneira de pensar e de sentir do pesquisador Os números perdiam sua auréola de pura objetividade (QUEIROZ, 1988: 11).

Acreditamos que o melhor procedimento então, é o de combinar, sempre que possível, metodologias e técnicas, trazendo as leituras quantitativas e qualitativas, quando for o caso, a partir da construção lógica do pesquisador, porque essa ampliação nos oferece maior flexibilidade no pensar e no agir.



SUGESTÕES PARA ATIVIDADES DE ESTUDO

1. Explícite seus sentimentos e vivências sobre a afirmação de BOCHNIAK (1992) (ver p.23) quanto à insegurança que o educador traz consigo, julgando, algumas vezes, que é incapaz de fazer pesquisa.

2. Pense na sua prática pedagógica cotidiana e escolha um assunto/tema de seu interesse que poderia vir a se constituir em objeto de pesquisa. Escreva sobre isso. Depois, compartilhe o que escreveu com o grupo.

3. Relacione as correntes estudadas a autores que contribuíram para seu aprofundamento, descrevendo suas principais características:

a) Positivismo

Autor:

Características:

b) Abordagem Interpretativo-idealista

Autor:

Características:

c) Materialismo histórico dialético

Autor:

Características:

d) Fenomenologia

Autor:

Características:

Capítulo 2



Pesquisas e fontes: possibilidades de escolha

*Vasto e ilimitado espaço
onde possa ser tudo o que penso
e não o que faço.*
(Raimundo Gadelha)

O prazer de conhecer através da pesquisa não é algo abstrato, requer atitudes, cuidados e procedimentos específicos, diante da realidade que se pretende investigar. Este capítulo tratará de diferentes alternativas que o pesquisador tem, ao conduzir um trabalho de investigação. Sendo muitos os recursos disponíveis, não custa lembrar que, assim como em outras dimensões da vida, também aqui, é preciso optar.

No ato de pesquisar há diversos tipos de fontes para coletar dados: as de papel, características das pesquisas bibliográficas e documentais, as de dados fornecidos por pessoas, próprias da pesquisa de campo (GIL, 1987) e as obtidas por meios eletrônicos, através da Internet. A seguir faremos uma breve apresentação de cada uma dessas modalidades de pesquisa.

Pesquisa bibliográfica

Ainda que sem a intenção explícita de adotar um procedimento formal de investigação, ao buscar respos-

tas para a solução dos problemas de sua prática, o educador recorre com frequência à pesquisa bibliográfica no cotidiano de seu trabalho. À medida que desenvolvemos interesse por determinados temas, vamos nos familiarizando com a literatura existente a esse respeito. Assim, estabelecemos uma sintonia entre a nossa proposta de reflexão e o tratamento já dispensado ao assunto por outros pesquisadores.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de *Web sites*, sobre o tema que desejamos conhecer.

Há estudos que se limitam às fontes bibliográficas. Toda investigação científica, independentemente de sua natureza, requer uma pesquisa bibliográfica. É essencial que esta seja sempre feita, mesmo que combinada a outras escolhas. Ter conhecimento do material já produzido sobre a temática investigada evita as repetições desnecessárias e a recorrência de erros. A segurança quanto à seriedade das fontes é outro elemento importante na realização de nosso trabalho (GIL, 1987).

Ao organizarmos esse tipo de pesquisa, num primeiro momento devemos fazer o levantamento e seleção do material do nosso interesse. O próximo passo é realizar uma leitura eficiente, registrando as informações em fichas (indicação bibliográfica, resumo, citações transcritivas, considerações pessoais), para facilitar a utilização posterior do que foi lido (HÜHNE, 1992; LUCKESI et alii, 1991; MAIA, 2001).

Pesquisa documental

Nesse tipo de pesquisa, trabalhamos com dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados. Encontram-se ainda em seu estado original

e por isso podem ser reelaborados de acordo com a finalidade da pesquisa e criatividade do pesquisador

São consideradas fontes documentais: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos adquiridos em escolas e instituições, associações, igrejas, hospitais, documentos oficiais, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, relatórios de empresas.

Alguns autores indicam os jornais, revistas e relatórios como materiais da pesquisa bibliográfica (SANTOS, 1999). Para não incorrerem em dúvida, quando os materiais publicados tiverem sido analisados, poderemos considerar que fazem parte da pesquisa bibliográfica.

VIEIRA (2000) em seu estudo sobre a política educacional brasileira, utilizou fontes bibliográficas e documentais para discutir aspectos relativos à qualidade e a quantidade no sistema escolar, o processo de centralização/descentralização, e as questões sobre o público e o privado, tendo por foco os governos brasileiros de 1985 a 1995.

A análise é construída a partir do estudo dos principais documentos da política educacional de cada um desses governos, através do exame de textos de planejamento e de relatórios. ... Durante a realização do trabalho, constatei que os documentos básicos para a análise dos tempos de transição, exceto a *Constituição de 1988*, em sua maior parte, são de difícil acesso, ainda que bastante recentes do ponto de vista histórico (p.15).

Outro exemplo da utilização das fontes, bibliográfica e documental, é apresentado por CAVALCANTE (2000) ao discutir a reforma educacional de 1922, no Ceará.

... uma consulta que fiz à historiografia nacional e local para o reconhecimento de um certo teor paradigmático presente na interpretação da Reforma Lourenço Filho no Ceará. ... anúncio a descoberta de um novo arquivo, constituí-

do pelos documentos do educador João Hippolyto, em especial, de sua coletânea pessoal de artigos de jornais da época (p. 63).

A pesquisa documental tem descoberto e utilizado ainda fontes de documentos não-escritos, como as pinturas, tapeçaria, esboços (iconografia) que dizem de uma época, retratando-a com imagens e símbolos. Há ainda a utilização de novas fontes, que indicam vestígios, através da observação realizada em caixotes de lixo para verificar o que as pessoas consomem e são. Os registros feitos em imagem e som (fitas de vídeo, filmes, discos, rádio, televisão) revelam-se como ricas fontes documentais (SAINT-GEORGES, 1997).

Pesquisa de campo

Muitos autores não fazem referência à denominação pesquisa de campo. Outros, entretanto, utilizam essa expressão para caracterizar as investigações em que, além da análise bibliográfica, e por vezes documental, os pesquisadores coletam dados com as pessoas, fazendo uso de diversas técnicas (FACHIN, 2001 e OLIVEIRA, 1997).

Aos distintos tipos de pesquisa de campo (*ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, entre outras), correspondem procedimentos peculiares. Alguns serão detalhados ao longo deste capítulo. É imprescindível conhecê-los para que possamos fazer escolhas mais conscientes no momento de elaboração de nossos estudos.

Um exemplo da opção pela pesquisa de campo pode ser verificado em MATOS (1998) que analisando a memória, a crise e o saber do movimento popular em Fortaleza, realizou entrevistas com participantes do movimento popular, com professores/especialistas da UFC, e ainda com técnicos da Secretaria de Trabalho e Ação Social, acrescentando esses dados aos coletados em jornais, revistas, documentos e relatórios, e às obser-

vações registradas em diário de campo.

Escolhi os espaços onde a pesquisa seria realizada: ... entidades gerais da organização popular; nos bairros Lagamar, Pirambu e Palmeiras; na Secretaria de Trabalho e Ação Social: ouvindo técnicos e coletando documentos, e na Universidade Federal do Ceará através de entrevistas semi-dirigidas, realizadas com um grupo de professores Senti necessidade de consultar três jornais locais ... participei de eventos e reuniões das entidades gerais ... realizei a coleta de dezenove depoimentos pessoais ..., sendo dezesseis com lideranças do movimento e os outros três com duas ex-lideranças e uma assessora do movimento de bairros (p. 20).

A pesquisa de campo foi também utilizada no estudo de VASCONCELOS (1998) sobre a memória dos militantes de esquerda no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Além da incursão bibliográfica e análise de jornais, o autor apresenta o contato direto com os sujeitos, realizando vinte entrevistas/depoimentos com ex-presos políticos, ex-clandestinos e membros de suas famílias.

Essa memória clandestina ou subterrânea partilhada pelos militantes no Brasil só conseguiria emergir ao espaço público no momento em que existisse uma escuta ampliada. Todavia, no interior da memória subterrânea, encontramos uma pluralidade de memórias que estão de acordo com o tipo de atuação do militante e/ou dos familiares (p. 43).

Além dos casos citados, outros tipos de pesquisa de campo, com características mais específicas serão apontados a seguir.

Pesquisa *ex-post-facto*

Esse tipo de pesquisa tem por objeto um determinado fenômeno que acontece após a ocorrência de um fato identificado pelo pesquisador. O termo em latim significa exatamente: a partir de depois do fato. Nesse caso, são observadas variáveis que se formam espontaneamente, em determinado contexto histórico, sem a intervenção do pesquisador.

Um exemplo pode ser a comparação entre dois bairros próximos, com características semelhantes, sendo que em apenas um deles, em determinado período, é construída uma escola. A partir daí pode ser investigado junto aos moradores quais foram as mudanças mais significativas observadas após o fato da criação da escola no bairro, se houve maior circulação de transporte coletivos, instalação de mais aparelhos de telefones públicos. Ou seja, se com o funcionamento da escola em um bairro a infra-estrutura melhorou, enquanto no outro as carências, antes comuns, ainda não foram resolvidas.

Levantamentos

Esse tipo de pesquisa é útil em estudos exploratórios e descritivos. Embora proporcione uma grande quantidade de dados, esses nem sempre são suficientemente aprofundados. Como no campo educacional existe uma tendência a priorizar estudos qualitativos, não raro, os pesquisadores renunciam à análise dos dados propiciados pelos levantamentos perdendo importantes oportunidades de aprofundar tendências expressas pelos números. Em política educacional, por exemplo, o estudo de tais fontes pode se revelar um caminho fértil de investigação.

Os levantamentos podem ser de dois tipos: por amostra ou população. Em ambos os casos, faz-se uma coleta direta de dados através de entrevistas ou questionários. Quando utilizamos o universo ou a população, em vez de uma amostra temos um censo. Um exemplo a ser destaca-

do é o do Censo Demográfico realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge). Pode ser apontado ainda o Censo Escolar que acontece anualmente através da parceria entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo por objetivo conhecer o número de estudantes matriculados e freqüentando as escolas, assim como a organização dos dados sobre níveis e modalidades de ensino (ABREU, 1999).

Pesquisa com *survey*

É uma pesquisa de opinião pública que coleta dados através de entrevistas, com o objetivo de medir a satisfação dos usuários, avaliar o grau de conhecimentos, levantar opinião e conhecer comportamento de determinada comunidade. A amostra deve expressar, de forma fiel e representativa, as características da população pesquisada para que os resultados possam ser generalizados (MOURA, FERREIRA e PAINE, 1998).

É utilizada em diversas áreas, como *marketing*, ciências sociais, política. Através de procedimentos estatísticos, busca conhecer atitudes, valores e crenças das pessoas pesquisadas. As empresas, por exemplo, utilizam esse tipo de investigação para avaliar e controlar a satisfação do consumidor, relativa aos produtos que oferece.

A coleta de dados pode ser realizada através do envio de questionário pelo correio, de entrevistas por telefone e entrevistas pessoais. Há casos em que se utilizam as três formas de coleta. Os pesquisadores devem ser treinados, para garantir a eficácia na aplicação do instrumento. Normalmente os dados são conferidos, antes da realização da análise estatística e da elaboração do relatório.

Estudo de caso

Utilizamos esse procedimento ao selecionarmos apenas um objeto de pesquisa, obtendo grande quantidade de informações sobre o caso escolhido e, conseqüentemente,

aprofundando seus aspectos. Diferencia-se dos estudos quantitativos porque estes últimos buscam obter informações padronizadas sobre muitos casos (ROESE, 1998).

Trata-se de uma forma de investigação bastante utilizada nos cursos de pós-graduação, sobretudo pela facilidade operacional que proporciona. A alternativa de utilizar uma amostra reduzida, faz com que essa modalidade de pesquisa se apresente como uma das mais populares entre os investigadores.

O estudo de caso é uma prática simples, que oferece a possibilidade de redução de custos, apresentando como limitação a impossibilidade de generalização de seus dados (GIL, 1987).

Pesquisa participante

Caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas pesquisadas. Assim, os informantes passam a sujeitos do processo. A adoção desse procedimento metodológico gerou, por muito tempo, diversos embates teóricos sobre o modo clássico de se fazer pesquisa e as questões da necessidade de distanciamento do pesquisador para a realização de um trabalho sem maiores influências no meio pesquisado.

A pesquisa participante teve suas bases em Malinowski, quando conviveu com nativos das ilhas Trobriand e ao invés de mandar mensageiros com questionários e roteiros de observação, buscou captar o cotidiano e perguntar pessoalmente o que queria saber. O valor político da pesquisa participante pode ser observado na enquete operária de Marx, de 1880, onde alerta os operários para as flutuações de preços dos produtos de consumo *versus* a manutenção de seus salários (BRANDÃO, 1983).

Ao romper com paradigmas predefinidos e tradicionais, como a regra de não envolvimento do pesquisador com o pesquisado, a pesquisa-participante despertou muitas polêmicas, opondo-se criticamente ao positivis-

mo por apresentar as seguintes questões centrais: a participação que nega a neutralidade e o papel do informante que passa a ser sujeito do processo. EZPELETA (1989) alerta que as técnicas não constituem as teorias e assim sendo não é só pelo fato de um pesquisador utilizar a observação participante que estará trabalhando com a pesquisa participante, pois essa técnica pode ser usada em outros tipos de pesquisa.

Sobre as críticas lançadas a essa forma de investigação SILVA (1991), admite certa indefinição teórica e metodológica, destacando que essa construção não precisa ser rígida, como nos moldes da pesquisa tradicional, pois a proposta política é clara quanto a opção do serviço às camadas populares. Alguns requisitos são indicados para a realização dessa pesquisa:

... inserção do pesquisador na realidade a que se propõe estudar; utilização de um marco teórico de referência explícito; coerência entre o marco teórico de referência e a proposta metodológica; e utilização dos resultados do estudo para instrumentalizar as lutas populares, direta ou indiretamente. (p. 159)

Compreendendo a educação como uma prática política, em relação direta com a sociedade, DAMASCENO 1990) realizou a pesquisa participante, com camponeses da Vila de São Marcos, no Ceará. O objeto da pesquisadora foi investigar a prática educativa dos Movimentos Eclesiais de Base.

Durante o período necessário para a coleta de informações, utilizamos a observação sistemática e direta Esta foi realizada em diferentes locais e situações na casa dos camponeses e dos agentes educativos; em situação do trabalho do camponês, ... em reuniões e encontros envolvendo os vários grupos, no comércio local, em

situações políticas como comícios, comitês políticos, sindicatos, em situações de ajuda mútua como mutirão "adjunto" (p. 60).

Pesquisa-ação

A pesquisa-ação diferencia-se da pesquisa participante, porque além da participação do pesquisador, pressupõe uma ação planejada que deverá realizar-se no decorrer da sua realização. Uma pesquisa é assim considerada quando:

... houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLENT, 1986: 15).

Há por parte dos pesquisadores o interesse de não apenas verificar algo, mas de transformar. Nesse sentido, precisa haver uma interação entre pesquisadores e pessoas investigadas. O processo de pesquisa é realizado com avaliações e discussões no grupo tanto para redirecionar os planos, quanto para partilhar o conhecimento entre os envolvidos.

O primeiro momento da pesquisa-ação é a exploração do local a ser pesquisado para diagnosticar o problema prioritário na visão do grupo. Avalia-se, então, a possibilidade de uma intervenção para sanar o problema identificado. É estabelecido, um compromisso entre os que participaram do processo, que passam a planejar a ação, em reuniões, e seminários de discussão e avaliação.

A pesquisa-ação tem tido seu uso difundido em projetos direcionados a mudanças no âmbito da sala de aula, particularmente no ensino de línguas estrangeiras.

Pesquisa etnográfica

A palavra etnografia significa descrição cultural.

Trata-se de uma prática de investigação que, inicialmente, foi usada por antropólogos e, posteriormente, por pesquisadores de outras áreas das ciências humanas, inclusive da educação.

MALINOWSKI (in GUIMARÃES, 1975) foi um dos primeiros a organizar a investigação etnográfica. Em sua obra *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, em que descreve e analisa os costumes e comportamento dos nativos da Ilha de Trobriand, estabelece bases fundamentais para o trabalho de campo, nesse tipo de pesquisa.

... inicialmente, é claro, o pesquisador deve ter objetivos realmente científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. Segundo, deve colocar-se em boas condições de trabalho, ou seja, principalmente, viver sem a companhia de outros homens brancos, bem no meio dos nativos. Finalmente, deve aplicar um certo número de métodos particulares para coletar, manipular e estabelecer seus dados (p. 43).

MALINOWSKI afirma que o dever da teoria, na etnografia, é fornecer um vocabulário que consiga traduzir o papel da cultura na vida humana. Indica a utilização de um sistema de conceitos bem gerais que se entrelaçam no corpo da etnografia. Com isso o autor pretende:

... tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas (GEERTZ, 1989: 38).

Geertz define as seguintes características para a descrição etnográfica: é interpretativa, a interpretação expressa o acontecer social e busca salvar o "dito", através do registro, transformando-o em material de pesquisa; é microscópica.

Na antropologia, é imprescindível o diálogo entre teóricos acadêmicos e nativos, mas por outro lado, deve-se ter o cuidado para que a teoria não imobilize a análise, que sendo flexível deixa resíduos para que se realizem novas análises, ou seja, a etnografia só tem qualidade quando é possível fazer uma reanálise dos dados iniciais (PEIRANO, 1995).

A etnografia surgiu na área educacional na década de 70. ANDRÉ (1995) adverte que, especificamente na educação, tem-se realizado mais estudos do tipo etnográfico do que se trabalhado com a etnografia propriamente dita, pois se “o foco do interesse dos etnólogos é a descrição da cultura ... de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos em educação é com os processos educativos” (p. 28). A autora identifica algumas características próprias às pesquisas etnográficas como: o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre as suas experiências; a não-intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

Pesquisa etnometodológica

O termo etnometodologia surgiu na década de 40 com Garfinkel. Esse autor demonstrou que os procedimentos do raciocínio ligados ao senso comum são idênticos aos que dirigem a atividade científica. Assim, a capacidade de refletir e interpretar é compartilhada pelos atores sociais, em geral. Nessa perspectiva, a proposta da etnometodologia é

analisar os métodos – ou se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para

levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana (COULON, 1995: 15. Grifo nosso).

Na área da educação, a etnometodologia tem por expoentes Cicourel, Mehan e Hammersle. Esses autores consideram que as interações estabelecidas com os diversos sujeitos durante a pesquisa devem fazer parte da investigação. Defendem que sejam abandonadas as hipóteses antes da pesquisa de campo e que as descrições dos membros passem a ser consideradas instruções para a pesquisa. Valorizam também a construção do cotidiano das instituições.

Na pesquisa etnometodológica em educação, são utilizados procedimentos comuns à etnografia, como:

observação direta nas salas de aula, observação participante, entrevistas, estudos de relatórios administrativos e escolares, resultados obtidos nos testes, gravações em vídeo das aulas ou entrevistas de orientação, projeção das gravações para os próprios autores, gravações dos comentários feitos no decorrer dessas projeções (COULON, 1995: 110).

Um exemplo de pesquisa etnometodológica pode ser conferido em VIDAL (2000) que realizou uma pesquisa em três escolas (federal, pública e privada) de Fortaleza, com o objetivo de investigar se a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) é usada nos currículos e como os professores trabalham nas suas salas com essa temática. A autora optou pelo etnometodologia no seu estudo:

Ao considerar os aspectos relacionados com a dimensão escolar da ACT, procurou-se não apenas ver as situações instituídas da prática social, mas, através da etnometodologia colocar em evidência ..., o caráter instituinte da prática social, na perspectiva de que a escola tem gran-

de influência na vida presente e futura dos indivíduos. (p. 107)

Pesquisa com história oral, história de vida e depoimento pessoal

A história oral desenvolveu-se na década de 60 como contraponto à história tradicional, que, baseada em documentos escritos, era protagonizada por heróis, tornando os demais sujeitos, apenas meros coadjuvantes. Como forma de democratização da própria história, a história oral, passou a registrar as experiências das pessoas, ouvindo e analisando seus relatos, e conferindo importância às suas memórias e vivências.

A memória tem uma função básica na história da humanidade: a melhor compreensão do presente e a reflexão de um futuro que se referencie em situações já vivenciadas, por vezes positivas e noutras nem tanto, deixando em ambas o aprendizado necessário (MATOS, 1998: 26).

Ao contrário da história oficial, a história oral busca compreender a sociedade através do olhar dos indivíduos que nela vivem, provocando um debate sobre o significado da história para os sujeitos. Esse procedimento de valorização das narrativas é utilizado quando a pesquisa quer captar a memória recente, pois, para realizá-la os narradores precisam estar vivos e dispostos a socializar suas lembranças.

Na realização dessa modalidade de pesquisa, ao contrário do que muitos imaginam, é necessário: construir um projeto, realizar uma investigação exploratória como forma de conhecer melhor o campo e coletar informações que permitam a definição da amostra, e a preparação de roteiros, para que os relatos não sejam superficiais. Após essa primeira organização, as pessoas são contatadas e as entrevistas realizadas. É recomendado o

uso do gravador, porque os relatos são extensos. Em seguida, são feitas as transcrições, e só então acontece a análise dos relatos.

Com o objetivo de um maior controle e coerência dos dados, as fitas e transcrições devem ser conferidas, além das comparações entre os relatos dos sujeitos, os dados coletados e os resultados da pesquisa preliminar. Podem ser aplicadas, em complementaridade, outras técnicas que possibilitem a busca de sustentação empírica para se fazer inferências generalizadoras (KUNRATH, 1998).

Obter um depoimento livre é uma tarefa que exige muita preparação por parte do pesquisador, que precisa conhecer com profundidade o assunto, observando e registrando não só o dito, mas também o silenciado. Assim, antes das entrevistas é oportuno realizar uma pesquisa preliminar, bibliográfica e documental, com o objetivo de preparar o momento da coleta.

A história oral pode ser dividida em: história de vida, o objeto de estudo exige a reconstrução da história do entrevistado, que reconstituirá total ou parcialmente acontecimentos e experiências; e história temática, nela são tratados assuntos que fazem parte da trajetória do investigado (QUEIROZ, 1988).

A história de vida estuda acontecimentos históricos, com base nos relatos de pessoas privilegiando sua trajetória. Alguns autores julgam que podem ser somados aos relatos do investigado, informações narradas por outras pessoas. Outros, todavia, consideram que só se utiliza história de vida quando os próprios sujeitos falam sobre a sua trajetória (KUNRATH, 1998).

O depoimento pessoal é um tipo de história de vida que se limita ao relato de fatos presenciados pelo sujeito, constituindo-se em uma narrativa mais focalizada. O pesquisador direcionará a entrevista para o seu interesse específico, enquanto na história de vida a entrevista é livre.

Pesquisa experimental

Normalmente é feita por amostragem (conjunto representativo, parte de um universo), porque consiste em reproduzir um fenômeno em um espaço onde o pesquisador, por meio de instrumentos, escolhe variáveis que são denominadas dependente e independente. Para garantir controle sobre as variáveis, elas são isoladas, e busca-se demonstrar uma relação de causa e efeito entre elas (GIL, 1987). Nesse tipo de pesquisa, tende-se a adotar métodos quantitativos de investigação.

Os experimentos são mais facilmente realizados nas ciências empírico-formais, como a biologia e a química, possuindo uma utilização reduzida nas ciências humanas. LAVILLE e DIONNE (1999) criticam a aplicação desse tipo de pesquisa na área de humanas pois, na sua opinião, é muito marcada pelas imagens dos métodos das ciências naturais. Justificam que lidar com pessoas é diferente de com animais e materiais em laboratórios,

... pois não se pode permitir a manipulação de seres humanos como partículas de matérias ou ratos de laboratório. Além disso, e apesar da eficácia real dos instrumentos matemáticos, grande parte dos fenômenos humanos não pode ser medida de maneira significativa e conservar sua riqueza. (p. 139).

É oportuno lembrar, todavia, que em algumas áreas do conhecimento ligadas à educação a pesquisa experimental tem sido utilizada. É o caso das chamadas correntes comportamentalistas da psicologia da aprendizagem, em que os estudos sobre condicionamento operante tiveram lugar de destaque.

Como se pode ver, muitas são as possibilidades de escolha à disposição do pesquisador. O uso de uma ou mais alternativas dependerá de uma série de circunstâncias, como a própria natureza do objeto de estudo, tempo,

recursos e outras variáveis. É importante que cada pesquisador, ao pretender desvelar aspectos de uma determinada realidade, busque examinar que forma de trabalho, que metodologia se apresenta como mais importante para o conhecimento que se propõe a produzir. Para tanto, disporá também de diferentes "ferramentas" ou, melhor dizendo, técnicas de investigação. Esse tema será melhor aprofundado no próximo capítulo.



SUGESTÕES PARA ATIVIDADES DE ESTUDO

1. Leia a passagem poética de Raimundo Gadelha, procurando estabelecer uma relação com o processo de pesquisa. Registre suas idéias a esse respeito.
"No fundo daquilo que sou, além das verdades, passem dentro de mim – solenes e seguras – as dúvidas".
2. No capítulo anterior, pedimos que você escolhesse um tema que gostaria de conhecer mais. Orientado por seu professor (a), dê início a uma pesquisa bibliográfica, selecionando leituras, registrando em fichas as contribuições dos autores e tecendo considerações pessoais sobre as idéias que estes acrescentam ao assunto de seu interesse. Esse trabalho irá facilitar o aprofundamento do tema escolhido, servindo de base para a pesquisa posterior.
3. Considerando o possível tema de pesquisa identificado no capítulo anterior, procure imaginar que tipo de fonte melhor se adequaria para realizar o estudo. Registre suas idéias e discuta a respeito com os seus colegas.

Capítulo 3



Técnicas de coleta e análise de dados: instrumentos para saber mais

*Quando vou por um caminho,
É por dois caminhos que vou:
Um é por onde me encaminho,
O outro a verdade onde estou.*

(Fernando Pessoa)

A discussão sobre técnicas de coleta de dados se insere no campo da metodologia de pesquisa. A utilização do termo metodologia é muitas vezes feita de forma inapropriada, ora como técnica, indicando procedimentos, ora como tecnologia, que é a reflexão sobre um conjunto de procedimentos. No intuito de esclarecer a diferença, QUEIROZ (1983) define por técnica:

... o procedimento, ou conjunto de procedimentos bem definidos, transmissíveis, destinados a produzir determinados resultados; liga-se pois diretamente à prática, à ação, mas também, e de maneira fundamental, aos resultados a que se quer chegar (p. 45).

Metodologia é mais do que isto. É uma palavra de origem grega que significa o pensar (*logos*) sobre um caminho (*ódos*) para se chegar a determinado objetivo (*meta*). É essencial na pesquisa planejar esse caminho,

mesmo sabendo que, na maioria das vezes, o planejamento é modificado no decorrer do processo. Nesse plano é imprescindível apontar quais os instrumentos que utilizaremos para a coleta de dados, porque o material de pesquisa é um dos pré-requisitos definidores da qualidade do resultado a ser obtido. Voltaremos a tratar do planejamento da pesquisa no capítulo 4.

É preciso que o pesquisador conheça e escolha instrumentos adequados, pensando no que pretende coletar e verificar. É oportuno lembrar que os autores de livros de metodologia de pesquisa por vezes classificam de forma diferenciada as técnicas à disposição do investigador. Nesse caso, caberá ao pesquisador certificar-se de que os termos técnicos utilizados pelos diferentes autores podem, ou não, ter o mesmo significado na prática da pesquisa. De tal maneira, se poderá evitar eventuais deslizes metodológicos que prejudicam o andamento de uma investigação.

Observação

A observação é uma técnica muito utilizada, principalmente porque pode ser associada a outros procedimentos, por exemplo, a entrevista. Para ser considerada eficaz para a pesquisa científica, temos de observar, compreender o que é essencial e fazer o registro. Devemos ainda lembrar que a observação deve ser: orientada por um objetivo de pesquisa, planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais, e que, além disso, deve ser submetida a controle de validade e precisão (GIL, 1987).

Há os que defendem que o investigador explique às pessoas envolvidas, desde o primeiro momento, os objetivos de sua pesquisa, o que está fazendo no local. Outros acreditam que nesse caso o cotidiano se altera porque os observados mudarão seu comportamento ao saberem que estão sendo alvo do estudo. Essa é uma opção que fica a critério do pesquisador, mas certamen-

te a primeira escolha, de aviso aos informantes, é mais respeitosa. Nesse caso o observador deve ser persistente e terá uma fotografia do que quer, logo que se acostumem com a sua presença.

De forma genérica, a observação, mesmo quando não segue um rígido planejamento, possibilita o acesso direto à informação e ajuda, em muitos casos na delimitação do problema e delineamento da pesquisa.

Os registros devem ser feitos, de imediato em um caderno, para não haver o risco de ao fazer anotações depois, deixar escapar dados importantes. Podem ser também usados filmagens, gravadores, máquinas fotográficas. Para melhor compreender as alternativas à nossa disposição, faremos um breve resumo sobre os tipos de observação.

Observação participante

É uma modalidade de observação em que o pesquisador ou já é membro do grupo sobre o qual faz a pesquisa (natural), ou passa a fazer parte do grupo (artificial) para melhor coletar os dados, tendo acesso a estes em primeira mão, assim como aos que são considerados sigilosos para as pessoas externas.

Essa é a técnica menos estruturada das ciências sociais, pois não pressupõe qualquer roteiro de apoio (HAGUETTE, 1992). Sua origem remonta aos estudos de Malinowski e à escola de Chicago, na década de 20. Esse tipo de observação mais do que um instrumento de captação de dados é uma forma de intervenção na realidade investigada. HAGUETTE destaca pontos que dizem das características da técnica: coletar dados através da presença constante do pesquisador no grupo pesquisado; o papel do observador pode ser revelado ou não; deve haver o compartilhar dos processos externos e subjetivos do grupo; o tempo da pesquisa pode ser curto ou longo, variando de acordo com a necessidade do pes-

quisador; há influências do grupo sobre o pesquisador, como também do observador para o grupo.

Observação sistemática

É utilizada em pesquisas que descrevem com grande detalhamento e precisão certos fenômenos. O pesquisador usa um roteiro com informações previamente selecionadas, com base no qual faz seus registros.

É necessário os observados estarem conscientes de que a observação não trará qualquer ameaça ao grupo, tanto pela precisão das informações, quanto pela demanda de um tempo mais prolongado de investigação.

Observação em massa

É o enfoque dado a determinado tema que pode ser observado ao mesmo tempo por vários pesquisadores. É muito utilizada na área comportamental e de *marketing*. Segue os princípios básicos da observação: olhar, discernir, compreender, registrar e fazer o relatório. O que diferencia é o resultado final. Para tanto é preciso treinar bem os observadores.

Questionário

Essa técnica de investigação consiste em que, sem a presença do pesquisador, o investigado responda por escrito a um formulário (com questões) entregue pessoalmente, ou enviado pelo correio¹.

Visando à compreensão do respondente, o instrumento deve possuir um cabeçalho, em que será explicada a pesquisa, os objetivos e a importância das respostas corretas, como também ser respondido por completo, além da garantia do sigilo das informações. Em seguida, são forne-

¹ Para uma diferenciação entre questionário e formulário, ver: Pádua, 1997. A mesma autora classifica as técnicas de entrevista em: pessoal/formal, orientada, livre-narrativa, de grupo e informal (p. 66).

cidas orientações para o seu preenchimento adequado.

As questões devem ser objetivas e claras. Podem ser abertas, quando o respondente expressa livremente suas opiniões; fechadas quando as opções das respostas são dadas, e mistas, apresentando uma fusão dos dois tipos mencionados.

Antes da aplicação do questionário devemos realizar um preteste com algumas pessoas, para identificar os aspectos que podem ser aperfeiçoados no instrumento.

Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional. Assim como a observação permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado, para que um possa responder às perguntas feitas pelo outro. Difere, nesse aspecto, do questionário, que não precisa da presença do pesquisador para ser respondido, como já destacamos.

Há vantagens e desvantagens da entrevista em relação ao questionário, citaremos algumas delas: a entrevista pode ser aplicada com pessoas analfabetas; a presença do entrevistador permite o esclarecimento de dúvidas; a garantia de um maior número de respostas permite que os dados possam ser analisados de forma qualitativa e quantitativa. Como limitações podemos destacar que a falta de experiência e treinamento podem acarretar induções nas respostas, provocadas pelo pesquisador (GIL, 1987).

Para a organização adequada das informações devemos: numerar as páginas das entrevistas; conferir os roteiros para saber se todas as questões foram respondidas; ler individualmente e repetidas vezes o material, buscando identificar tanto as semelhanças, como as possíveis contradições entre os diferentes depoimentos coletados.

Após uma leitura cuidadosa das entrevistas, é feita a análise de informações para a criação de um novo

conhecimento, com base nos dados coletados e organizados. Além da bibliografia consultada, devemos através da demonstração numérica, comprovar, com base na maior ou menor incidência, os resultados a que chegamos. As falas dos sujeitos também confirmam e enriquecem o que encontramos em nossas buscas e devem ser utilizadas como citações (COLOGNESE e MÉLO, 1998).

Entrevista informal ou espontânea

Caracteriza-se como uma conversa entre pesquisador e respondente, com a finalidade de coletar dados iniciais, que permitirão uma aproximação com mais qualidade do objeto pesquisado. Não é necessário construir roteiros, pois essa entrevista apresenta caráter exploratório.

Entrevista estruturada ou orientada

É uma relação de perguntas, aplicada igualmente a todos os entrevistados, o que permite depois realizarmos uma análise quantitativa.

Em qualquer procedimento de pesquisa é importante lembrar a cordialidade nos contatos inicial e final entre pesquisador e respondente. Além da atenção aos horários de início e final da conversa, como deve ter sido marcado com antecedência. Alguns pontos devem ser combinados antes do início da entrevista: explicação de como as informações serão utilizadas; se as pessoas aceitam ser identificadas; se é possível usar gravador para o registro da conversa.

Há casos em que o entrevistado apresenta inibição com o uso do gravador. É importante explicar como o resultado do trabalho será melhor auxiliado pelo uso do instrumento, diminuindo riscos de compreensão e assegurando a qualidade no material. Nesse caso, a transcrição da fita exige cuidados, como a atenção especial para as palavras do entrevistado, que devem ser transcritas com fidedignidade. Se não for possível usar o gravador, há a

opção pelo trabalho em dupla, pois enquanto um pesquisador anota as respostas o outro faz as observações.

Entrevista por pautas ou semi-orientada

Nessa modalidade de entrevista, o entrevistado fala sobre tópicos relacionados a um tema específico, definidos previamente pelo pesquisador. Recomenda-se que seja observada uma seqüência lógica de pensamento para que o roteiro torne-se compreensível ao entrevistado, possibilitando a clareza nas respostas, e a análise dos dados. Essa é uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada.

Entrevista focalizada ou livre

O pesquisador, nesse caso, deve ter um amplo domínio sobre o tema, pois deixará que o entrevistado fale livremente, só fazendo intervenções rápidas em casos extremos, como quando verifica a fuga da temática em questão. Nesse caso, deve sutilmente redirecionar o monólogo do entrevistado para o assunto central escolhido.

Esse tipo de entrevista fornece uma grande quantidade de dados, por isso o pesquisador deve estar atento no momento da análise, e elaboração do relatório final, para não perder de vista o foco do trabalho. É muito utilizada nos depoimentos pessoais, história oral e história de vida.

Grupo focal

É uma técnica de entrevista em grupo que busca coletar informações dos sentimentos e opiniões dos investigados, sobre uma determinada questão. Alcança maior número de pessoas num menor tempo, e aprofunda o tema em função das diversas opiniões. Pode ser também utilizado para promover a interação entre os membros de um grupo.

... grupo focal é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais ... prevê a obtenção de dados a partir de discussões cuidadosamente planejadas onde os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica num ambiente permissivo e não constrangedor" (WESTPHAL, BÓGUS, FARIA, 1996: 473).

Para a realização do grupo focal, devemos contar com um coordenador, um ou mais observadores, os participantes e um local adequado para a reunião e equipamento para gravação e, às vezes filmagem. Pode ser necessário apenas uma sessão por grupo, dependendo da temática ou da utilização concomitante de outras técnicas de pesquisa, como as entrevistas individuais, a observação participante, as pesquisas bibliográfica e documental.

DEBUS (1988) sobre a aplicação da técnica afirma que o pesquisador/coordenador deve determinar: a escolha dos participantes, o número de grupos com os quais irá trabalhar; o tamanho do grupo, que pode variar entre seis e quinze pessoas, embora alguns autores recomendem a presença de, no máximo, até doze; o tempo de duração de cada sessão, entre uma hora e meia a duas horas; o local; o convite aos participantes; a preparação de um guia de temas, com perguntas abertas.

A função básica do observador é o registro de todos os fatos do início ao final da sessão. Será responsável, ainda, pelo controle do tempo, monitorar o equipamento de gravação, e registro de algumas falas para facilitar a transcrição das fitas. O material deve ser transcrito e analisado posteriormente.

A amostra é intencional. Os participantes devem possuir pelo menos uma marca em comum que os ligue ao estudo proposto. É essencial pertencerem a um

mesmo nível social, e de experiência de vida, evitando o constrangimento e a inibição no grupo.

MATOS (2001) fez uso do grupo focal em estudo sobre a análise da juventude e suas relações entre encontros e desencontros com a escola. O trabalho foi realizado em Fortaleza, com estudantes de escolas pública e particular.

Em cada sessão, trabalhei com 12 jovens escolhidos em salas de 8ª série das respectivas escolas. A amostra foi, portanto, intencional, seguindo as orientações da técnica. Dentre os jovens escolhidos, posso apontar como características de identidade por grupo: faixa etária, estudarem em uma mesma escola, cursarem a mesma série de ensino e pertencerem ao mesmo nível sócio-econômico. Garantindo a diversidade, convidei metade dos jovens do sexo masculino e a outra parte do sexo feminino. Considerei ainda como aspectos diversos entre os dois grupos: regiões geograficamente diferentes na localização das escolas; os níveis sócio-econômicos, e as redes de ensino das escolas: pública e particular (p. 55-56).

Análise dos dados – análise estatística, de conteúdo e de discurso

Para MINAYO (1993), no processo de análise dos dados coletados, os pesquisadores precisam superar três grandes obstáculos: a ilusão do objeto mostrar-se exatamente como é; a preocupação maior com técnicas e métodos do que com a riqueza do material, e a dificuldade de relacionar teorias e conceitos com os dados coletados.

Há inúmeras maneiras de tratar a informação gerada através de um processo de investigação. Os dados obtidos irão depender das fontes e dos tipos de pesquisa adotados (Capítulo 2), assim como das técnicas de

coleta que utilizamos. Assim, determinados resultados podem ser mais facilmente quantificados e traduzidos em números, outros não. Quando o pesquisador está interessado em proceder a um tratamento estatístico das informações, tem à sua disposição um amplo conjunto de recursos que vão desde ao uso de quadros, tabelas e gráficos, até sofisticados programas de computador, que lhe permite criar bancos de dados, estabelecer relações entre variáveis e outros procedimentos congêneres.

Ao analisar as informações, o pesquisador não caminha às cegas mas, antes, adota determinados procedimentos que imprimem um caráter de maior objetividade aos dados, facilitando sua interpretação. Depois de conduzido o trabalho de coleta, sua tarefa básica é fazer os dados falarem. Para tanto, além das possibilidades já assinaladas, dispõe também de outros recursos, como a análise de conteúdo e a análise de discurso, procedimentos que, podem ter formas de trabalho e finalidades semelhantes, mas trazem diferenças entre si.

A análise de conteúdo foi inicialmente uma técnica muito ligada à pesquisa quantitativa, em documentos, buscando freqüências de temas que definiam o caráter do discurso, a identificação e construção de modelos. Nasceu na época da Segunda Guerra Mundial, quando os exércitos procuravam decifrar mensagens codificadas, trocadas entre as forças inimigas. Na análise tradicional, após a leitura cuidadosa do texto, é feito um recorte e são seguidas as regras de contagem e construídos índices para quantificar as categorias.

Destacamos dois momentos do processo de análise: o da construção de categorias e o da quantificação do discurso. Quanto à construção de categorias, ou são realizadas previamente, facilitando a análise, ou eleitas após a realização da pesquisa, tomando por base as hipóteses e lendo muitas vezes o material para selecioná-las. Na quantificação, como o nome indica são contadas quantas

vezes as categorias aparecem ou são omitidas.

Para fazer a análise de temas é necessário primeiro escolher os documentos, relacioná-los aos objeto e objetivos da pesquisa, reconhecendo as categorias do estudo. Em seguida, devemos proceder a leitura exaustiva do material, determinando as chaves, selecionando os fragmentos com base nas categorias e hipóteses estabelecidas. Por fim, as informações obtidas podem ser interpretadas, após tratamento estatístico.

Atualmente a análise de conteúdo trabalha com os seguintes materiais: documentos escritos, orais, atividades que possam ser descritas e analisadas, entrevistas e discussões transcritas, levando em conta elementos como o emissor, o que diz, como diz, qual o resultado, e o receptor (CORTES, 1998). Ou seja, a análise procura a compreensão crítica do significado das comunicações.

...a análise temática é bastante formal e mantém sua crença na significação da regularidade. Como técnica ela transpira as raízes positivistas da análise de conteúdo tradicional. Porém há variantes na abordagem que no tratamento dos resultados trabalha com significados ao invés de inferências estatísticas (MINAYO, 1993: 211).

A análise de discurso surgiu como proposta de substituição da análise de conteúdo. Na década de 50, foi trabalhada na Escola Americana por Harris, e nos anos 60 por Pêcheux, da Escola Francesa. A diferença básica é que enquanto a primeira percebia essa prática como uma extensão da lingüística, trabalhando com a linearidade do discurso, a segunda estabelecia uma relação clara entre linguagem e sociedade. Alguns autores não reconhecem a tradição americana e optam por fazer referência apenas à escola francesa (MINAYO, 1994).

As técnicas de coleta e de análise de dados são recursos que estão à disposição do pesquisador, facilitando o

seu caminho de investigação e imprimindo um caráter objetivo ao seu trabalho. Seu uso é determinado pela natureza do objeto de pesquisa, assim como das possibilidades concretas daquele que se propõe a desvendar um determinado problema. Essas diferentes alternativas perpassam todo o trabalho do pesquisador, desde a plano de trabalho à apresentação de resultados, temas que serão melhor detalhados no próximo capítulo.



SUGESTÕES PARA ATIVIDADES DE ESTUDO

1. Formar três pequenos grupos. Cada um deverá encenar/dramatizar uma técnica de pesquisa (entrevista, questionário ou observação). É importante que apenas através da encenação, sem explicações ou leitura do texto para o coletivo da turma, todos compreendam que técnica de pesquisa está sendo apresentada. Os demais participantes devem observar, registrando o que acharam interessante e os pontos que poderiam ter sido acrescentados na apresentação. Após o encerramento, a plenária discute o que aprendeu com as técnicas.
2. Pensando em seu possível tema de pesquisa, procure identificar a técnica que parece mais apropriada à condução do trabalho de investigação. Registre as idéias que lhe ocorrerem a esse respeito, justificando seu ponto de vista.

Capítulo 4



Projeto de pesquisa: do planejamento à apresentação de resultados

Depois da estrada começa uma grande avenida. No fim da avenida, existe uma chance, uma sorte, uma nova saída.

(Rita Lee)

Pesquisar não é uma atividade tão complexa quanto muitos parecem fazer crer. A pesquisa é tarefa que pode ser conduzida por todos. Todavia, como atividade sistemática que busca desvendar aspectos da realidade sobre os quais queremos saber mais, há caminhos a percorrer entre as perguntas que fazemos e suas respostas. Para concretizá-la a bom termo, contudo, o pesquisador precisa optar entre as diferentes alternativas de pesquisa, fontes e técnicas e definir prioridades no seu percurso de investigação. Para facilitar o entendimento acerca de tais procedimentos, este capítulo tratará de dois elementos centrais a um projeto de pesquisa: o planejamento e a apresentação de resultados.

Sem amarras no planejar

Como qualquer atividade da vida, a pesquisa requer um planejamento, para garantirmos a melhor execução do

que faremos. Esse plano inicial deve dar uma direção ao trabalho, como um mapa que nos norteia, sem transformar-se em algemas (LUCKESI et alii, 1991). Se é verdade que os planos podem ser mudados, por outro lado, é necessário destacar a importância de explicitarmos desde o ponto de partida, onde queremos chegar. Assim, não custa lembrar o ditado, que muitos afirmam ser português, que diz: "quem não sabe o que procura, quando encontra não percebe". Se não temos idéia de onde queremos chegar, por que fazer a viagem? ... Assim, precisamos ter pelo menos um plano provisório – saber de quanto tempo dispomos, dos recursos de que necessitamos. Mesmo que possa ser mudado, esse plano irá nos orientar no trajeto a percorrer.

Diversos autores (MINAYO, 1994; GONDIM, 1999; DESLANDES, 1994; LUCKESI et alii, 1991) ensinam que ao fazer um plano de pesquisa devemos responder, inicialmente a algumas questões que, aprofundadas, favorecem a direção da construção do projeto de pesquisa e do trabalho monográfico. As questões são as seguintes: O quê? Por quê? Para que e para quem? Como? Quanto? Quando? Examinaremos cada uma delas, procurando deter-nos sobre suas implicações. Trataremos também de outros temas que, embora não sejam formulados sob a forma de perguntas, dizem respeito ao trabalho de definição de um campo de pesquisa, como: base teórica e conceitual, plano provisório e referências bibliográficas.

Perguntas esclarecedoras

O quê?

O que pretendo pesquisar? O que é interessante / instigante? O que poderia ser aprofundado, de tudo o que já vi na minha prática profissional, e/ou do que já estudei? Qual o assunto (mais geral) e o tema (abordagem mais restrita / delimitação do objeto) que posso escolher? Tenho aptidão, interesse, tempo disponível e recursos

para fazer uma pesquisa sobre o tema escolhido?.

Essa primeira pergunta diz respeito à escolha de um tema. Normalmente as pessoas primeiro encontram o oceano (assunto da pesquisa), para depois chegarem na gota-d'água, que é o tema, ou seja, a delimitação necessária à realização do estudo (LUCKESI et alii, 1991). Para facilitar a escolha de um tema, é importante: buscar assuntos que chamaram atenção ao longo de nossa prática profissional, assim como pesquisar em revistas, periódicos e consultar livros de resumos da área (MOURA, FERREIRA, PAINE, 1998). Sem a definição de um problema não é possível realizar a pesquisa, porque essa é a questão que expressa exatamente o que queremos investigar, em que desejamos nos aprofundar. Se temos uma questão inicial que nos guiará por todo o período da pesquisa, é imprescindível também apresentarmos uma resposta provisória que poderá ser ou não confirmada no processo investigativo.

Ao escolher um tema, aproximamo-nos da definição do problema e das hipóteses. A hipótese, termo originário da pesquisa quantitativa e experimental, na verdade nem sempre assume o mesmo sentido no campo da pesquisa qualitativa, que hoje é prática predominante entre os investigadores brasileiros na área de educação. Sob quaisquer circunstâncias, todavia, definir o problema é fundamental. Ou seja, precisamos ter clareza sobre que perguntas fazer à realidade “por que ... não conhecemos as respostas até encontrarmos as perguntas” (BACH, 2000).

A pergunta acerca de um determinado objeto de investigação é o problema. As hipóteses são as respostas provisórias a essa questão. A reflexão sobre o que pesquisar nos leva a outras indagações.

Por quê?

Por que realizar essa e não outra pesquisa? Qual a importância, originalidade e atualidade desse tema? Qual o significado e relevância desse tema na atualida-

de, e na área de interesse que quero investigar?

Responder sobre a importância do tema é justificar a escolha. É preciso descrever o objeto a ser estudado, explicitando o seu real interesse e afinidade com o tema, iniciando o processo de produção de conhecimento. Em geral, se o pesquisador está fazendo uma investigação onde tem liberdade de escolha sobre seu tema de estudo, a resposta a este "por quê?" irá referir-se a algo que despertou sua curiosidade a ponto de lhe fazer querer saber mais.

Para que e para quem?

São os objetivos que se pretende atingir com a construção do trabalho. Para que realizar essa pesquisa? Qual a finalidade em realizar esse estudo? O estudo vai trazer benefícios para quê? E para quem? Que pessoas e instituições serão beneficiadas/ajudadas com o trabalho?

Como?

Essa pergunta diz respeito à descrição de uma metodologia adequada para realizar a pesquisa. Aqui cabe indicar se a pesquisa será bibliográfica, documental e/ou de campo. Onde será realizado o estudo? Será feito contato com que pessoas para facilitar o acesso aos dados e aos possíveis entrevistados? Que técnicas de pesquisa serão utilizadas e por quê (observação, entrevista, grupo focal, questionário)? Que informações serão necessárias à pesquisa, de modo a trazer fatos novos, sem precisar coletar dados em demasia que acabam por não ser usados?

Quanto?

Essa pergunta refere-se a tudo o que diz respeito aos custos de realização de uma iniciativa de pesquisa, seja ela individual ou institucional. Muitos trabalhos individuais são realizados com recursos do próprio pesquisador que, nesse caso, deve estar muito atento para não ultrapassar seu orçamento e planejar iniciativas que sejam de seu

alcance financeiro. Ou seja, se nós mesmos vamos arcar com os custos, devemos saber quanto podemos gastar. Também quando o projeto tem apoio institucional, o planejamento de custos deve ser cuidadosamente equacionado. Em geral, as chamadas agências de fomento (organizações que financiam pesquisa) são bastante rigorosas no exame dos custos relativos à realização de um projeto, desde o planejamento até a prestação de contas, onde o pesquisador responde por todos os gastos realizados.

No Brasil ainda temos muitas dificuldades em relação ao financiamento à pesquisa em educação. Os recursos são escassos, assim como as agências financiadoras. A maioria das pesquisas são financiadas com recursos de bolsas de pesquisa, através de instituições federais – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq) e a Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de fundações estaduais de apoio à pesquisa. As bolsas são destinadas à alunos de graduação (iniciação científica) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), assim como a pesquisadores, através de diferentes modalidades de auxílio (projetos individuais ou integrados). Em geral, os pesquisadores em educação em nosso país dispõem de condições pouco estimulantes do ponto de vista financeiro e este é um sério impedimento a um maior crescimento da produção do saber em nossa área.

Quando?

Ao estabelecer uma relação entre as atividades que pretendemos realizar e o tempo necessário para executá-las, começamos a definir um cronograma de trabalho. Esse cronograma permite dimensionar muitas de nossas possibilidades e limites no decorrer da pesquisa, facilitando o nosso trabalho.

Elementos imprescindíveis para prosseguir o caminho

Plano provisório

As respostas às perguntas tratadas no tópico anterior facilitam a elaboração de nosso plano provisório de pesquisa, onde registramos com detalhes o possível desenvolvimento da investigação. Ele funciona como uma espécie de bússola que, no decorrer da caminhada, irá guiar nossos passos. Assim como o arquiteto precisa da planta para construir a casa e o piloto do plano de vôo para chegar a seu destino, também nós, pesquisadores, necessitamos de balizas para orientar nosso itinerário. O detalhamento do plano assemelha-se a um esquema que apresenta os capítulos e seus prováveis conteúdos. Nele são ainda apresentadas tópicos principais, quantidades de páginas, possíveis autores a serem utilizados, visando a um encadeamento lógico entre as partes do trabalho.

Esse esboço inicial constitui o ponto de partida sobre o qual trabalhamos no decorrer do processo de investigação. Tais idéias, aos poucos, tomam corpo e a pesquisa vai sendo construída. Quando assistimos a uma apresentação, lemos um relatório, artigo ou livro as idéias aparecem de forma ordenada e lógica. Raramente temos noção de como estas foram se entrelaçando até chegar à forma final. O produto apresentado foi resultado de um cuidadoso processo. Tudo pode parecer muito simples, mas na verdade, muitas escolhas foram feitas, passos observados e nesse percurso se produziu conhecimento.

Base teórica e conceitual

Esse é outro importante aspecto a ser considerado. A fundamentação teórica estabelece um diálogo com os autores, explicitando o posicionamento do pesquisador sobre a temática investigada. Ao fazermos a seleção bibliográfica dos autores a serem estudados, é necessá-

rio considerarmos as idéias convergentes e divergentes sobre o tema no sentido de enriquecer a reflexão (CARVALHO, 1990). Devemos ainda assumir uma postura própria diante da discussão, colocando as idéias em movimento e evitando apenas copiá-las.

Referências bibliográficas

Na perspectiva do trabalho científico, é necessário citar os autores utilizados no decorrer da construção do projeto de pesquisa, organizando as referências de acordo com as normas técnicas em vigor⁴. É interessante que a organização das obras consultadas seja feita desde o período de seleção das leituras até a fase de revisão final.

Apresentação de resultados – em busca da semente

Tão importante quanto o planejamento e a execução de uma pesquisa é a apresentação de seus resultados. Afinal, o produto de nosso esforço intelectual existe para ser compartilhado, socializado e, muitas vezes, também para prestar contas do que fazemos e obter títulos acadêmicos. Assim é que, uma vez feita a pesquisa e realizada a análise das informações coletadas, chega o momento da apresentação de resultados. Também este requer cuidado especial. A repercussão do nosso trabalho depende, em grande parte, da qualidade da forma com que somos capazes de apresentar o produto de nossa reflexão.

A apresentação de resultados de pesquisa varia em função da natureza da iniciativa que realizamos. No campo da educação, em geral, as pesquisas são feitas por equipes institucionais e por indivíduos, com finalidades

⁴ Conferir a NBR 6.023/2000, da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), que estabelece as regras para a elaboração de referências de livros, artigos e demais documentos em trabalhos técnicos e científicos.

múltiplas. Boa parte dos trabalhos de investigação conduzidos na área de educação em nosso país é feita com objetivo acadêmico, visando à obtenção de títulos de especialização, mestrado e doutorado. Nessa categoria se enquadram as monografias, dissertações e teses. Muitos cursos de graduação, hoje, também demandam a elaboração de uma monografia de conclusão de curso, incluindo na grade curricular a oferta de disciplinas voltadas para o cumprimento desse requisito.

Outros trabalhos de pesquisa são feitos com o intuito de orientar a formulação de políticas educacionais, avaliar resultados de aprendizagem e introduzir inovações pedagógicas. Tais trabalhos costumam ser conduzidos por institutos de pesquisa ou mesmo pelas diferentes instâncias do Poder Público. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, é um aparato ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do governo federal que, dentre outras atividades, investiga o desempenho do sistema escolar brasileiro (FERNANDES, 2001; VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001). Nesta grande pesquisa nacional, realizada a cada dois anos, desde 1990, são investigados diversos aspectos referentes ao rendimento de alunos, infra-estrutura física das escolas, perfil de professores e diretores. Os resultados do Saeb costumam ser traduzidos em relatórios de pesquisa e divulgados entre gestores e meios de comunicação⁵. Dentre eles, cabe citar uma série sobre os resultados do Saeb/99 (A escola que os alunos freqüentam; Escalas de proficiência; Resultados estaduais e Relatório Final), assim como perfis da escola e do aluno brasileiro, elaborados a partir de dados do Saeb/97. Essas são algumas amostras de apresentação de resultados de pesquisa. Obviamente,

⁵ Muitos desses estudos podem ser obtidos junto ao Inep/MEC, que os divulga gratuitamente. Mais informações: <http://www.inep.gov.br> .

há outras e é importante falar sobre elas.

Já mencionamos que grande parte da produção na área de educação resulta de trabalhos que, antes de se transformarem em artigos e livros foram elaborados como dissertações e teses. Ao divulgar esses resultados, a universidade, a pós-graduação e os pesquisadores cumprem a importante função de não apenas produzir saber, mas também socializá-lo. Se muitos resultados de trabalhos acadêmicos são divulgados nos meios educacionais outros, lamentavelmente, não conseguem abandonar as prateleiras das bibliotecas universitárias. As razões para que isto ocorra são muitas e vão, desde dificuldades de acesso a meios de divulgação, como editoras universitárias e comerciais, até mesmo, à própria linguagem do discurso científico. A escrita acadêmica, com frequência, é hermética e os pesquisadores nem sempre estão atentos ao fato de que a linguagem da produção não corresponde à da divulgação.

Traduzir resultados de forma acessível e simples, sem perder o rigor científico, é uma virtude que nem todos os pesquisadores possuem. Todavia, há muito a ganhar quando esse hábito é desenvolvido e passa a fazer parte da rotina de investigação. Embora a partir da perspectiva do pesquisador individual, tudo possa parecer importante na apresentação de resultados, dependendo do veículo que se está utilizando – uma monografia, um artigo de revista, a apresentação de um trabalho num congresso – esses resultados devem ser mais ou menos destacados, conforme o formato exigido para as diferentes modalidades de apresentação existentes.

A monografia, a dissertação ou a tese representam trabalhos em que o pesquisador detém-se pormenorizadamente sobre o objeto de determinada reflexão. Isto não quer dizer, entretanto, que todo o detalhamento de um processo de pesquisa deva ser incluído na apresentação dos resultados. Achados de pesquisa apresentados em linguagem

clara, coerente e concisa, aumentam o poder de convencimento de um autor sobre seus interlocutores. Se esta recomendação faz sentido para trabalhos acadêmicos de maior envergadura, é igualmente útil para outras modalidades de produção, como relatórios, artigos e demais produções. De tal maneira, é oportuno esclarecer que os diferentes produtos do pensamento possuem distintas formas de apresentação. A linguagem de um artigo não é a mesma de um relatório. O resumo de um trabalho não é formulado nos mesmos termos de um pôster a ser apresentado em um congresso. Vejamos algumas diferenças:

Relatório de pesquisa

Um relatório de pesquisa apresenta uma descrição detalhada de determinado problema, abordando aspectos teóricos e metodológicos, assim com análise de dados, resultados e conclusões. O grau de aprofundamento de um relatório depende da natureza do processo de investigação e da demanda que a originou. Em trabalhos para obtenção de graus acadêmicos, como monografias, dissertações e teses, a linguagem adotada requer rigor científico e técnico. Via de regra, esses trabalhos são submetidos a uma comissão julgadora em procedimentos públicos de avaliação, que variam de acordo com a especificidade das instituições. Outros relatórios, como aqueles realizados sem a finalidade de obter títulos, são feitos por iniciativa dos próprios pesquisadores ou de organizações, podem ser mais ou menos detalhados, a depender dos objetivos da investigação.

Algumas vezes, resultados abrangentes são apresentados em relatórios relativamente simples e curtos porque o que se busca obter, de fato, são respostas às perguntas que originaram aquele estudo. Ou, muitas vezes, os resultados aos quais temos acesso, constituem uma síntese de um trabalho mais amplo, como é o caso, por exemplo, do estudo *Eleição de diretores* – o que mudou na esco-

la?, publicado sob a forma de artigo (CRUZ, MAIA e VIEIRA, 1999) e de livro (VIEIRA et. alii, 2001). Esse trabalho, feito por solicitação da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc-CE), resultou em um relatório amplo, que depois foi transformado em uma versão-síntese, apresentado em vários eventos científicos.

Artigo

Muitos artigos publicados em revistas e periódicos locais, nacionais e internacionais resultam de pesquisas feitas com diferentes propósitos pelos investigadores. Nesse caso, os autores costumam ter maior liberdade para escrever e a apresentação será feita conforme as orientações-padronizadas deste ou daquele veículo de informação. Geralmente, no próprio espaço das revistas há um local reservado a "instruções aos colaboradores". Tomemos, como exemplo, uma passagem da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, que assim orienta aqueles que desejam publicar artigos em suas páginas:

Os originais devem ser digitados em espaço duplo. Solicita-se o envio do texto também em disquete, em programa compatível com o padrão PC-IBM.

Os textos devem ser acompanhados de resumos de cerca de 10 linhas em português e, se possível, em inglês e em espanhol, e de no máximo cinco palavras-chave.

As notas devem ser numeradas, sintéticas e apresentadas ao final do trabalho.

As referências bibliográficas devem ser apresentadas no fim do artigo, depois das notas... (RBPAE v. 15, n. 2. jul./dez. 1999: 253)

Resumo

O resumo é feito com diferentes propósitos, apresentando uma síntese de processos de investigação. Mono-

grafias, dissertações e teses costumam ser antecedidas por um resumo, que pode ser feito com base em orientações da própria instituição a qual os trabalhos são vinculados ou, livremente, pelo pesquisador. O mesmo ocorre com artigos de revista que, muitas vezes, têm o resumo como um pré-requisito à sua apresentação. Congressos e outros eventos científicos costumam receber inscrições de trabalhos, cujos resumos, muitas vezes, são aprovados por comitês científicos. Nesse caso, tende a ser estabelecido um determinado número de linhas (aproximadamente 10 a 15 linhas) ou palavras e caracteres (em torno de 100 a 500 palavras ou 600 a 3000 caracteres). O detalhamento, no caso de encontros de pesquisa e iniciativas congêneres, requer que sejam descritos aspectos relativos à investigação, que envolvem: problema, objetivos, metodologia, resultados e conclusões.

Resumir é uma arte e também uma técnica. Ao escrever um resumo, devemos buscar uma linguagem simples, objetiva e precisa para a descrição, tendo em mente que aquele que nos lê ou ouve, por vezes, tem um tempo muito restrito para conhecer o trabalho que fizemos. Por isso mesmo, temos que ser convincentes e concisos. Nesse caso, a eficácia de um pesquisador será medida pelo bom uso do espaço e do tempo que lhe é destinado.

Pôster

O pôster também apresenta resultados de pesquisa, mas numa linguagem diferente do resumo. Envolve não apenas palavras (destacando a apresentação, metodologia e resultados do trabalho), mas também e, sobretudo, imagens (gráficos, figuras, fotografias). Com o crescimento da produção acadêmica, ano a ano, o espaço destinado a pôsteres nos eventos científicos tende a aumentar. Tanto pesquisadores iniciantes como experientes ocupam as sessões de pôsteres em congressos, oportunidade em que as pessoas interessadas circulam livremen-

te e podem pedir ao apresentador informações detalhadas acerca de seu trabalho de investigação.

Hoje, com os recursos disponíveis através dos programas de computador, essa tarefa é bastante facilitada. Em qualquer das diferentes formas de apresentação, o cuidado em usar linguagem objetiva e ater-se ao essencial é uma regra de ouro a ser observada.

Como vimos, diferentes produtos do pensamento possuem distintas formas de apresentação. Em qualquer dos casos, há que se pensar nos destinatários da mensagem que se está a emitir e no tempo requerido para as diferentes formas de exposição. Nesse sentido, é preciso fazer o exercício de colocar-se no lugar do outro, que pode não ter conhecimentos prévios sobre o objeto de nossa reflexão ou o mesmo interesse e curiosidade. Despertar no leitor ou interlocutor de nossa pesquisa o mesmo entusiasmo que suscitou em nós é um desafio para todo e qualquer pesquisador.

Se vamos apresentar um resumo de pesquisa, algumas poucas linhas são suficientes. Artigos são oportunidades de detalhar melhor os resultados de investigação. Em todos os casos, é sempre importante ter presente a lição que o poeta Carlos Drummond de Andrade, ensinou à sua filha Julieta: "escrever é cortar palavras". Ou, ainda, fazer como sugere Fernando Sabino, o escritor: "É preciso descascar o texto como quem descasca uma fruta, ir buscar a semente. Escrever é principalmente cortar".



SUGESTÕES PARA ATIVIDADES DE ESTUDO

1. Observe as passagens apresentadas a seguir. Procure estabelecer um nexu entre o trabalho do escritor e o do pesquisador, refletindo sobre o significado da experiência de pesquisar. Reparta suas impressões com o grupo.

Escrevo sobre aquilo que não sei para ficar sabendo. Tenho a impressão de que tudo que gente escreve ... É uma recuperação do sentido da vida (Fernando Sabino).

Na verdade o que vem primeiro não é a idéia, nem a história, ou os personagens. O que vem primeiro é a angústia ... Vem aquela angústia, aquela necessidade compulsiva... Eu tenho de escrever uma peça ... todo o meu teatro opõe o homem ao sistema social (Dias Gomes).

Quando eu vou para a máquina, eu nada sei da história que vou escrever – sei o que quero contar. Tenho amadurecido (mais ou menos) alguns personagens e ambientes, mas daquilo que se chama enredo, história, anedota, não sei nada. São os personagens que a criam... (Jorge Amado).

2. Tendo por referência o desenvolvimento do tema que você escolheu e vem trabalhando desde o Capítulo 1, com a orientação do professor, procure fazer o Plano Provisório de seu projeto de pesquisa.

Capítulo 5



Pesquisa em sala de aula: que conversa é essa?

Sofia Lerche Vieira

*Penso que tem de haver,
No fundo de tudo, não uma equação,
Mas uma idéia extremamente simples,
E para mim essa idéia, quando por fim a descobrirmos,
Será tão convincente, tão inevitável,
Que diremos uns aos outros:
"Que maravilha!
Como poderia ter sido de outra maneira?"*
(John Archibald Wheeler)

Confesso que, de início, tive certa resistência em incluir essa reflexão em um livro de pesquisa educacional. Entretanto, mudei de idéia... e explico por quê. Na universidade, muitas vezes, reclamamos das circunstâncias adversas para fazer pesquisa. As condições de trabalho dos professores da educação básica, contudo, são muito mais precárias que as nossas. Ainda assim, quando vamos a uma feira de ciências de uma escola, sempre nos encantamos com os alunos-pesquisadores. Por trás deles, quantos professores-pesquisadores estarão? Quantos espíritos iluminados pela alegria de fazer os

olhos de nossas crianças e jovens brilharem perante a aventura de conhecer? Foi pensando nesses professores e alunos que decidi compartilhar algo do que venho fazendo em termos de pesquisa com alunos na universidade.

Encaro o ofício de um professor-pesquisador como de dupla natureza: de um lado, buscar a verdade sem constrangimentos, como dizia Karl Jaspers, um dos ideólogos da universidade alemã; de outro, repartir o que a experiência nos ensina. Essa verdade, bem sabemos, muitas vezes é tão-somente um retrato parcial e provisório do real. Mas, não raro, o provisório é o que está ao nosso alcance. Aqui estou, para repartir alguns achados da minha prática, ainda que estes sejam parciais e estejam em processo de construção.

Talvez o que tenha a dizer faça sentido para alguns daqueles em busca de alternativas para fazer um melhor ensino, articulando-o com a pesquisa. Talvez abra portas. Janelas, quem sabe... Para outros, a quem este ensaio não fizer eco, agradeço a paciência de ouvir esta conversa. Minha proposta vem do desejo de trocar com o leitor algo mais que a simples palavra. De repartir a paixão pela sala de aula. A aventura de conhecer. E, sobretudo, a certeza de que os alunos – todos eles – quando têm a oportunidade, são os melhores companheiros nessa empreitada.

Quando tratamos da educação básica, nós, pesquisadores da área de educação, temos insistido muito na cultura do sucesso escolar, discorrendo sobre o significado de uma pedagogia de tal natureza. Penso que ao assim fazermos, muitas vezes deixamos de olhar para o nosso próprio jardim... E então, caberia a pergunta: o que dizer de nossas salas de aula? O que esperamos de nossos próprios estudantes? Estamos, de fato, comprometidos com uma pedagogia do sucesso na universidade? O texto que reparto com você, leitor, fala de minha resposta a essas perguntas. Da busca de uma verdade. Sem constrangimentos...

Por que uso a expressão que conversa é essa? O leitor cearense há de me entender. Entre nós essa frase aparece nos mais diferentes contextos, indicando um misto de curiosidade e incredulidade. Na verdade, a expressão pesquisa em sala de aula tende a despertar olhares um tanto enviesados... A intenção desta conversa é mostrar que, ao contrário do que possam imaginar os mais céticos, esta é, sim, uma possibilidade concreta e disponível àqueles que se mostram dispostos a fazer pesquisa.

Como foi que tudo começou?

Foi em algum momento da década de 90 que comecei a ensaiar os primeiros escritos em torno de uma reflexão sobre ensino e pesquisa em sala de aula, fruto de um curso de extensão ministrado para professores universitários, incursão que resultou em uma coletânea de textos não publicada (LOIOLA e VIEIRA, 1993). Já naquele momento, estava convicta de que o professor poderia ser um pesquisador de sua prática docente, transformando sua sala de aula em um laboratório de investigação, idéia que encontrava apoio no, então, emergente pensamento em torno do professor reflexivo (SCHÖN, 1993 e ZEICHNER, 1993) e do professor-pesquisador (ELLIOTT, 1982 e PATTERSON et alii, 1993).

Minha experiência com grupos de pesquisa se consolidou por duas vias convergentes. De um lado, pela vivência de coordenar um núcleo de pesquisa que agregava interesses individuais bastante diversificados, onde necessitávamos encontrar um fio condutor comum (o Núcleo de Pesquisa em Política Social e Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC). De outro, pelas demandas externas de trabalho que foram se colocando sob minha responsabilidade. A partir de 1995, passei a ser solicitada a elaborar estudos onde, por vias distintas e convergentes, embrenhei-me na complexa tarefa de descortinar alternativas para a condução de tra-

balhos coletivos, numa perspectiva qualitativa.

Posso dizer que de início, como talvez em grande parte dos começos, caminhei de uma forma onde não tinha muita clareza de como e onde era possível chegar com aqueles estudos. Havia momentos em que me sentia bastante perdida, deparando-me com o olhar inquietador daqueles que comigo trabalhavam. Sentia que eles buscavam em mim um porto seguro. E embora nem sempre fosse possível confessar, também eu não tinha muita clareza sobre a que porto velejar.

O trabalho com mestrandos e doutorandos do Núcleo de Pesquisa em Política Social e Educacional da UFC, deixou em mim a convicção de que um dos principais desafios do trabalho de investigação em grupo resultava da necessidade de encontrar uma sintonia entre o individual e o coletivo. Para o grupo, constituído de mestrandos e doutorandos, esse era um exercício fundamental. A originalidade de uma dissertação ou tese é condição *si ne qua non* do trabalho a ser produzido, visando à titulação acadêmica. Como poderíamos, pois, construir uma temática de investigação convergente, considerando a diversidade de interesses presentes no Núcleo? Esses iam desde a educação física à leitura, passando pela formação de professores, à municipalização e outros tantos temas. Pouco a pouco, foi-se delineando a idéia de que era necessário buscar um foco comum de investigação. Essa constatação, aparentemente tão óbvia, não nos foi dada por um caminho espontâneo. Ao contrário, foi construída através de um movimento deliberado de aproximação.

Identificamos um período comum de análise, assim como um conjunto de documentos da política educacional a serem estudados. Fomos, então orientando nossa análise para a realização de um projeto integrado apoiado pelo CNPq (VIEIRA et alii, 1997). Deste empreendimento comum resultou um conjunto de dissertações e

teses, dentre as quais a de meu concurso para professor titular, defendida junto à UECE, em 1998 a qual, posteriormente, veio a se transformar em livro (VIEIRA, 2000).

A coordenação de alguns estudos realizados durante a segunda metade da década de noventa: avaliação de usuários (MATOS, MAIA, VIEIRA, 2000); observação de sala de aula (PORTELA et alli, 1999) eleição de diretores (VIEIRA et alli, 2001) reforçou minha convicção em torno da importância de construir um norte comum de trabalho, quando a pesquisa envolve amostras que demandam a presença de mais de um pesquisador em campo. Se a unidade de análise é um conjunto significativo de entrevistas, de escolas ou de municípios, como no caso dos estudos que tive por tarefa conduzir, não se pode lidar com as mesmas ferramentas de um pesquisador individual. Esses estudos tiveram em comum o desafio de construir modelos de análise que pudessem ser compartilhados por vários investigadores ao mesmo tempo. Ainda que não deliberadamente, tais experiências apontaram para mim a possibilidade de construir um trabalho semelhante no âmbito da sala de aula.

Sala de aula, um espaço de pesquisa?

Comecei a realizar atividades com minhas turmas de graduação e pós-graduação, que resultaram na primeira iniciativa concreta do que venho chamando de pesquisa em sala de aula no primeiro semestre letivo de 1999. O aprendizado resultante dessa experiência, a meu ver, representou o elemento que faltava para consolidar a base adquirida em minha própria vivência de pesquisa de campo, constituindo um caminho para efetuar a transposição do legado da prática de investigação para a sala de aula.

A primeira iniciativa concreta nesse sentido foi realizada com alunos de Planejamento Educacional 1, do curso noturno de graduação em Pedagogia da UECE, iniciativa compartilhada por uma colega que ministrava

a turma no curso diurno (Maria Gláucia Menezes de Albuquerque). Propusemos um estudo coletivo sobre a presença de inovações institucionais na escola pública. Cada equipe se responsabilizaria pela coleta de dados junto a uma escola, onde entrevistariam cinco pessoas (um membro da direção, dois professores e dois alunos). Concluída a coleta, organizamos o material de forma a agrupar as respostas de acordo com os temas pesquisados. Cada equipe, então, passou a trabalhar com um tema de investigação, detendo-se na análise das respostas das três categorias de entrevistados – membro da direção, professores e alunos. Os temas foram trabalhados também a partir de alguns fundamentos teóricos. Após esta etapa, os trabalhos foram apresentados oralmente e por escrito. De uma maneira geral, os alunos envolveram-se na atividade com grande entusiasmo, avaliando a experiência de forma bastante positiva.

Foi, assim, se delineando pouco a pouco uma alternativa metodológica de investigação capaz de mostrar aos alunos de forma simples e eficaz que pesquisar se aprende pesquisando. Dessa experiência singela, num curso de Pedagogia noturno, tem resultado um trabalho inovador, que rompe com a inércia tantas vezes reinante nas estratégias metodológicas adotadas no ensino superior e – por que não? – também na educação básica.

A proposta da pesquisa em sala de aula constitui uma possibilidade concreta de produção de saber capaz de envolver professores e alunos em empreendimentos coletivos de investigação, com efeitos surpreendentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a dinâmica de seu cotidiano. Para desenvolver um ambiente propício ao desenvolvimento dessa perspectiva, venho trabalhando com alguns princípios. Sobre eles, é importante conversar um pouco mais.

Com que princípios trabalhar?⁶

A proposta da pesquisa em sala de aula constitui uma alternativa para dinamizar o ensino e a aprendizagem, possuindo interfaces com outras iniciativas de inovação pedagógica, como os projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998), também denominados de projetos curriculares (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1991) e incorporando idéias da aprendizagem cooperativa.

Na perspectiva em que tenho trabalhado, professores e alunos se envolvem em processo cuja sala de aula é visualizada como instância de trocas e de possibilidades, onde todos aprendem. Os fundamentos dessa condução do ensino não são novos. Buscam inspiração em contribuições diversas, algumas das quais estão presentes no campo educacional desde o advento da Escola Nova. O que há de novo, talvez, seja a forma como as idéias estão associadas, que consiste em trabalhar com princípios mutuamente articulados, os quais podem facilitar o entendimento de como a ativar a pesquisa em sala de aula no cotidiano do trabalho docente.

Professor – orientador e coordenador de iniciativas

Atualmente o papel do professor transcende, em muito, à transmissão de conhecimentos. Se, por um lado, permanece forte em seu trabalho a dimensão de mediador entre os conteúdos existentes e aquilo que se espera o aluno saber; por outro, cresce a importância de assumir a função de: orientar e coordenar iniciativas.

Duas imagens de trabalho coletivo aqui são oportunas: o jogo e a orquestra. Em ambos os casos, os integrantes têm uma tarefa específica a desempenhar. O rendimento depende de todos e de cada um em particular. O

⁶ A reflexão apresentada neste tópico foi extraída do trabalho "Pesquisa em sala de aula – por que não?", apresentado no II Congresso Ibero-Americano de Didática Universitária. Osorno - Chile, 29 de outubro a 01 de novembro de 2001.

técnico é figura indispensável. Acompanha o trabalho diário da equipe. Estimula, briga. Vibra, na vitória. Acolhe, na derrota. O maestro, atento a todos os instrumentos, é capaz de ouvir o som de cada um deles e, a partir do conjunto, construir uma sintonia. Em qualquer dos casos, o que está em questão é a importância de orientar e coordenar a equipe a ser o que de melhor puder ser, a partir de suas próprias circunstâncias. Para o professor, orientar e coordenar um trabalho deste tipo significa ajudar seus alunos a conquistar a taça do conhecimento.

Como síntese, pode-se dizer que, para conduzir um trabalho em que a pesquisa se constitua como princípio educativo e a dinâmica coletiva esteja sempre presente, o professor necessita abandonar a posição de detentor exclusivo de conhecimentos, com a qual o ensino é centrado apenas na aula expositiva. Tal atitude, embora ainda presente na escola e na universidade, podia fazer sentido no passado, sob a égide da pedagogia tradicional; hoje, entretanto, é inadmissível.

Aluno – sujeito ativo na construção do conhecimento

A perspectiva da pesquisa em sala de aula implica no professor confiar em seu(s) aluno(s) como pessoas autônomas, capazes de produzir saber. Ao reconhecer o estudante como um sujeito que aprende por si próprio, acentua-se para o professor um papel de mediador. Ou seja, se é verdade que o aluno tem autonomia para apropriar-se do objeto a ser conhecido, esse é um processo construído em situação, onde o conhecimento vai sendo desvelado ao sujeito em um percurso nem sempre linear.

Na perspectiva da pesquisa em sala de aula, o conhecimento não é algo dado espontaneamente, seja ao professor, seja ao aluno. Como em toda investigação, antes, resulta de um esforço sistemático de apreensão do real, naquilo que dele é possível conhecer em um determinado momento, uma vez que não há conhecimento pronto,

ou acabado. Assim, compreende-se que “aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção” (MORETTO, 1999: 9). Sob esse ponto de vista, a pesquisa em sala de aula viabiliza a criação de um ambiente propício a que a construção de significados aconteça, sob o acompanhamento de alguém que aí está para facilitar a possibilidade dessa construção.

Projeto coletivo – alternativa de ensino-aprendizagem

Em todos os processos humanos vivemos estabelecendo trocas. Somos seres de relações. Alimentamo-nos da relação com o outro. A situação pedagógica não foge a essa regra. Embora cultivemos muito o trabalho em grupo, esse nem sempre gera os efeitos desejáveis no ambiente de sala de aula. É comum encontrar alunos que rejeitam as atividades de equipe, argumentando que essa prática permite que uns se aproveitem dos outros para fugir ao trabalho. Na pesquisa em sala de aula, isso é diferente. Há momentos de trabalho individual e de trabalho em grupo. Em ambos os casos, porém, um depende do outro. A metáfora do jogo, aqui, outra vez, é ilustrativa. Não há jogo sem regras. Como num time, todos participam. Se um falha, todos perdem. Se outro faz o gol, todos vibram.

É importante buscar sintonia entre vários aspectos e nem sempre se deve ou pode sucumbir aos apelos individuais. O problema é que temos uma forte tradição de pesquisa individual na área de educação – todos querem perseguir o seu tema e problema, muitas vezes, se esquecendo que não é assim que se caminha quando se pretende fazer avançar o conhecimento científico. Os pesquisadores individuais são raros e a investigação, cada vez mais, um empreendimento coletivo.

Outro aspecto relevante a destacar na busca de sintonia entre o individual e o coletivo, diz respeito à possibilidade de potencializar áreas de interesse, sem perda de originalidade no percurso do trabalho. Melhor expli-

cando. Um problema freqüente com o qual nos defrontamos na pesquisa em grupo refere-se à preservação do trabalho individual de cada pesquisador e da autoria das diferentes partes que o compõem. O projeto coletivo não anula as autorias – os dados são coletados individualmente, agrupados num conjunto de informações comuns ao grupo e, depois, analisados sob a perspectiva de um ou mais autores.

Tema-gerador – estratégia de investigação

Se a definição dos temas e problemas de pesquisa é etapa fundamental de qualquer processo investigativo, também na pesquisa em sala de aula este é um pressuposto verdadeiro. No caso de estarmos em busca de um foco coletivo de investigação, a questão é das mais relevantes. O objeto da pesquisa deve despertar interesse entre os alunos. Ser um tema-gerador, por assim dizer. O encontro de um tema motivador contribui para maior envolvimento do grupo e para o bom rendimento do trabalho.

Temas interessantes existem em todas as áreas do conhecimento. O desafio está em encontrá-los e não perdê-los de vista. Isto nos remete à passagem de um livro valioso – *Consejos a un joven científico*, de PETER MEDAWAR (1992), Prêmio Nobel por trabalhos de investigação clínica – onde o cientista fala da importância de pesquisar sobre temas que despertem o interesse público. O exemplo que o autor utiliza é o de um jovem cientista, dedicado à pesquisa sobre ovos de ouriços do mar. Se o jovem fizer uma pesquisa para demonstrar que 36% dos ouriço-do-mar possuem uma manchinha preta em sua superfície superior, corre o risco de, ao apresentar seu trabalho em uma reunião científica, despertar o interesse de apenas um único jovem cientista – aquele que está empenhado na investigação acerca dos outros 64% dos ovos de ouriços que não têm uma manchinha preta em sua superfície superior.

Ao buscar um foco de pesquisa comum, lembremo-

nos dos ovos de ouriço-do-mar. É mais importante saber dos perigos que esses podem representar à espécie humana do que se seus ovos têm, ou não, manchinhas pretas. Construir um tema-gerador de pesquisa significa ser capaz de encontrar focos de pesquisa que agreguem o conhecimento em torno de temas viáveis, úteis e relevantes.

Prática – ponto de partida para a aprendizagem da pesquisa

O poeta Drummond que o diga – amar se aprende amando – como em quase tudo na vida, também em pesquisa se aprende a partir da ação. Ou seja, pesquisar se aprende pesquisando. Daí, talvez, um dos grandes equívocos da maior parte dos cursos de metodologia de pesquisa, onde se fala muito sobre pesquisa, mas não se pesquisa. Parte da dificuldade está no fato de que os alunos – com toda razão – costumam detestar as disciplinas que pretendem falar sobre o como fazer, sem fazer. Aliás, quem gosta de promessas não cumpridas? Outro problema é que não raro o professor de tais disciplinas não é um pesquisador. Nesse caso, o falar sobre é levado às últimas conseqüências – a aula vira um grande discurso sobre a pesquisa. Lê-se muitos manuais, discute-se muitas regras; mas, pesquisar que é bom, nada... Ao final de um curso dessa natureza, a teoria sobre o método foi passada de uma forma insossa e inconseqüente. Todos estão frustrados e – o que é pior – quando se defrontam com a necessidade da pesquisa (monografias e dissertações são um bom exemplo nesse sentido), muitos dos iniciantes estão perdidos. Não sabem onde nem como ir. De que lhes valeu, então, o ensino sobre a pesquisa?

Penso ser esse o caminho para ensinar a pesquisa. Onde há muitas regras, porém, é mais difícil quebrá-las. A atitude de mudar o ensino da pesquisa começa pelos pesquisadores. E muitos deles o fazem, como podemos testemunhar através da prática da iniciação científica,

que tantos dividendos tem trazido à universidade. Essa, porém, é uma atividade a qual poucos estudantes têm acesso. Daí, a importância de socializar a prática de pesquisa em espaços mais amplos. A sala de aula, pois, é o laboratório para ensaiar essa iniciação. Assim como na escola, os melhores professores deveriam estar à frente do ensino de alfabetização, o mesmo se aplica à universidade, onde os pesquisadores mais experientes não deveriam ser poupados da condução das disciplinas introdutórias à iniciação científica e à pesquisa. O que propomos, pois, é aprender a pesquisar – pesquisando, com um professor-pesquisador, orientando.

Ensino e pesquisa – atividades indissociáveis

Há mais de trinta anos a universidade brasileira convive com o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, legado da reforma de 1968. Sobre o assunto, muito já foi discutido, refletido e polemizado. Ao longo do tempo, ao par original acrescentou-se também a atividade de extensão (*Constituição Federal* - Art. 207). Aqui, nos limitaremos a tratar da articulação entre o ensino e a pesquisa no âmbito da docência, uma vez que ambas alimentam o trabalho de sala de aula de forma direta.

A experiência com a incorporação da prática de pesquisa ao conteúdo programático das disciplinas tem ensinado que esta propicia uma dinâmica de trabalho prazerosa e instigante. Assim, através da pesquisa o ensino se renova. Os alunos encontram um novo desafio à sua trajetória acadêmica, deixando muito claro para os professores que, dadas as devidas condições, eles são, sim, capazes de construir conhecimentos e se envolver nos cursos ministrados com compromisso, responsabilidade e – por que não dizer? – paixão.

Enunciados os princípios da proposta, é oportuno prosseguir a conversa, mostrando como essa perspectiva tem sido posta em prática nas turmas onde venho

atuando, prática que tem sido compartilhada por outros professores, colegas de trabalho na Universidade Estadual do Ceará.

Como introduzir a pesquisa em sala de aula?

Cada professor tem seu jeito próprio de pensar e conduzir a sala de aula e, com certeza, se interessado em trabalhar com essa perspectiva, terá seus próprios caminhos para conduzi-la. Como essa é uma conversa de compartilhamento de uma experiência, penso que faz sentido refletir sobre alguns procedimentos que venho adotando com o objetivo de instaurar um clima e uma prática de pesquisa.

O trabalho da pesquisa em sala de aula segue, em linhas gerais, o itinerário comum a qualquer processo de investigação, tema já discutido nos capítulos anteriores. Há, entretanto, alguns passos que merecem ser objeto de cuidado específico junto ao coletivo da turma: a definição do tema e dos problemas de investigação, a elaboração de instrumentos, o trabalho de campo, a coleta e organização dos dados, sua descrição e análise e a apresentação dos resultados

Definindo tema(s) e problema(s) de investigação

Se a definição de um tema de pesquisa individual costuma ser uma tarefa complexa, o desafio de fazê-lo em grupos, que podem envolver muitas pessoas, é ainda maior. Embora seja desejável, nem sempre é possível definir um problema de investigação por consenso. Sob qualquer circunstância, é importante considerar aspectos pertinentes à escolha do tema, já apontados antes (Capítulo 4, Perguntas esclarecedoras - o quê?). A definição deverá recair sobre assunto que ofereça potencial de aprendizagem importante para todos, variando conforme a área de conhecimento onde a pesquisa será desenvolvida e o nível dos alunos-pesquisadores. Não nos esqueçamos de que, aqui, os aspectos mais importantes a considerar são a pró-

pria experiência da pesquisa, seu desenvolvimento de forma cooperativa e o despertar do prazer de conhecer.

Nas turmas onde tenho trabalhado a perspectiva da pesquisa em sala de aula, focalizamos atenção sobre dois grandes temas – a escola, onde estudamos inovações institucionais e o educador (o pedagogo, o professor de língua estrangeira e o professor do ensino fundamental e do ensino médio), com incursões sobre vários aspectos (a história de vida, a formação, as condições de trabalho etc.). As alternativas de escolha são muitas, assim como os possíveis desdobramentos de seus resultados. Os produtos dessas pesquisas vão desde à produção de trabalhos individuais e grupais até a construção de acervos de informações mais ambiciosos, como bancos de dados e outras alternativas.

Elaborando instrumento(s)

A definição de nossos temas de pesquisa irá repercutir sobre as escolhas que fazemos sobre fontes e pesquisas (Capítulo 2), assim como sobre as técnicas de coleta a serem adotadas (Capítulo 3). A elaboração dos instrumentos de coleta de informação está diretamente relacionada a tais opções. Em nossos estudos, temos trabalhado basicamente com duas técnicas: a entrevista e a observação. De tal maneira, os instrumentos que temos elaborado são pertinentes a essas técnicas de investigação. Se em relação ao primeiro passo (a definição do tema e dos problemas de investigação) podem surgir conflitos de opinião, esta parte do trabalho não costuma apresentar dificuldades, despertando o entusiasmo dos alunos.

Definida a técnica de pesquisa, fazemos exercícios práticos em sala de aula. Realizamos observações, simulamos entrevistas e damos muitas risadas. Ao escrever este depoimento, minha memória traz a imagem de uma de minhas turmas de Pesquisa Educacional (2º semestre/2000):

... o grupo não era grande. Tínhamos uma sala localizada num dos últimos blocos do Campus do Itaperi, depois do qual, existe um lago. O exercício de observação foi olhar atentamente a paisagem por alguns momentos e, depois, registrar o que se via através das janelas... Os resultados foram incríveis! Houve desde os que só enxergaram o que estava a poucos metros de distância, observando o entulho próximo à janela, até aqueles que divisaram a poesia das nuvens querendo chover sobre a água escura...

É claro que não vou levar adiante este exercício de memória. Com ele, quis tão-somente ilustrar como as coisas mais simples podem despertar o prazer de conhecer. Com esse pequeno exercício, meus alunos puderam dimensionar o significado do olhar subjetivo e objetivo sobre a realidade. Depois dessas demonstrações práticas, as coisas ficam mais simples e, juntos, podemos construir instrumentos. Discutir e criticar é um aspecto fundamental desta etapa do trabalho, até que se chegue à versão do instrumento, a ser utilizado por todos. Trabalhar com algumas orientações básicas comuns e deixar livre espaço ao posterior registro escrito tem-se revelado uma prática saudável. Nas entrevistas, costumamos ter um cabeçalho inicial com espaço para que sejam inseridos dados básicos sobre o entrevistado, trabalhando com um roteiro bastante aberto de perguntas. Feitas as escolhas sobre temas e instrumentos, número de observações ou entrevistas por cada aluno (este tem-se limitado a uma escola, no caso dos estudos sobre inovações; ou, dois entrevistados, no caso dos estudos sobre o educador), chega o momento do trabalho de campo – desafio a um só tempo temido e desejado.

Indo a campo

Ir a campo é uma etapa que merece atenção especial em todo trabalho de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1997)

e, por vezes, pode apresentar dificuldades. No caso específico da pesquisa em educação, as escolas públicas não costumam oferecer obstáculos, o que nem sempre ocorre com as particulares. Para evitar maiores problemas, é sempre importante providenciar uma carta de apresentação dos alunos-pesquisadores, o que facilita sua inserção no espaço onde irão realizar a coleta de dados.

Outro cuidado oportuno é fazer a coleta em dupla, o que não apenas facilita o registro, mas também a segurança na realização do trabalho. Muitas vezes, pessoas que nunca tiveram uma aproximação em sala de aula, descobrem parceiros intelectuais nessas oportunidades, construindo a partir daí novas amizades. É óbvio que a intenção primeira da pesquisa em sala de aula não é fazer amigos mas, se isto ocorre, por que não? Esse aspecto, por vezes ignorado, é um importante componente da alegria na escola e na universidade (SNYDERS, 1995).

Antes de ir a campo, também é importante conversar sobre os cuidados especiais requeridos nesta etapa do trabalho, desde as formas de aproximação ao espaço e aos entrevistados, a importância de preservar seu anonimato, até o que fazer diante de situações inesperadas – o professor que falta, o gravador que não funciona etc.

Coletando e organizando o material

A orientação sobre a coleta de informações é aspecto fundamental da pesquisa em sala de aula e do trabalho coletivo de investigação. Como nas demais etapas, sempre que possível, as instruções devem ser escritas e discutidas oralmente. Em nosso trabalho na UECE, temos tido um cuidado especial com esse aspecto porque estamos construindo bancos de dados com as entrevistas. Assim, pedimos aos alunos que estas sejam transcritas e gravadas em um disquete, fornecido a cada um pelo professor. Da gravação, são feitas duas cópia em papel – uma delas para ser utilizada em sala de aula e outra, para

integrar um arquivo feito com todas as entrevistas realizadas por uma determinada turma, onde consta o nome do(a) autor(a) de cada entrevista. De tal maneira, quando surgem dúvidas, é mais simples esclarecê-las.

A organização do material para o posterior trabalho de descrição e análise irá depender dos objetivos do estudo, do número de alunos envolvidos e de outras variáveis. Nas pesquisas que temos desenvolvido sobre a escola e sobre o educador, nosso interesse tem-se concentrado nas tendências de opinião sobre os temas estudados, portanto, não nos interessa no momento da pesquisa, a visão pessoal dos entrevistados. Assim, uma vez transcritas todas as entrevistas, seu conteúdo é organizado por temas, definidos a partir do roteiro de perguntas realizadas. Nesse caso, o trabalho de organização dos dados é feito em sala de aula, com a presença de todos que participaram do trabalho de campo. Compreende três momentos distintos e complementares: 1) codificação, 2) recorte e 3) colagem.

Como o ponto de partida para o trabalho são entrevistas individuais e o interesse da pesquisa está em temas, é preciso codificar as diferentes partes de uma entrevista para que, depois, no momento seguinte, não se perca a informação. Assim, confere-se se todas as perguntas estão numeradas e se constam os códigos que permitem diferenciar uma das outras. Vejamos um exemplo. Nos estudos sobre o professor, tivemos por intenção verificar se havia alguma diferença de pensamento entre os profissionais que atuavam na escola pública e privada. Assim, cada aluno responsabilizou-se por entrevistar dois professores – um de escola pública e, outro, de escola privada. Para diferenciar essas, duas modalidades de entrevistados, ao lado de cada resposta, utilizamos um código (PU, para escola pública e PRI, para escola privada).

Depois desse primeiro momento, entramos na fase mais divertida e confusa do trabalho – a "operação recor-

te e colagem". Assim, nesse dia, alunos e professor (sempre há os esquecidos) têm em mãos tesoura, cola e papel almaço. Cientes de que todos os itens do que está no papel são identificáveis, as respostas são recortadas. Após o recorte, as respostas são coladas por temas em folhas de papel almaço, de acordo com os códigos previamente estabelecidos. A partir desta fase, as respostas individuais não mais existem, pois cada dado coletado passa ser apresentado de maneira a ser analisado em seu conjunto – desde os mais simples como sexo, idade e formação, até os mais complexos como os depoimentos que envolvem história de vida e opiniões sobre o processo de formação. Na etapa seguinte, com os dados já organizados, pode-se proceder ao trabalho de sua descrição e análise.

Aqui, creio ser oportuno retomar um comentário do início deste tópico sobre a introdução da pesquisa em sala de aula, o de que cada um tem sua própria forma de fazer as coisas. Do mesmo modo, cada objeto de investigação tem sua especificidade e pode requerer distintas formas de tratamento. Assim, nas diferentes etapas do trabalho o professor saberá contar com os recursos que lhe parecerem mais oportunos, lembrando que a condução deve ser firme e bem-humorada para que de uma confusão organizada não surja o caos.

Descrevendo e analisando dados

Essa é uma etapa do trabalho que, por vezes, suscita dificuldades por parte dos alunos, sobretudo porque a pesquisa os desafia a perceber regularidades em informações que, à primeira vista, parecem não dizer nada. Assim, novamente, conversar e orientar é preciso. A preocupação com um tratamento cuidadoso, sempre que necessário, pode ser expressa em instruções escritas. Para ilustrar esse procedimento, utilizarei trechos de uma das folhas de orientação que costumo usar nas diferentes etapas da pesquisa, sendo esta sobre a descrição e análise dos resultados:

Caro(a)s aluno(a)s,

Tendo concluído a primeira etapa da tarefa de organizar os dados da pesquisa, estamos prontos para começar a fase de descrição e análise dos dados.

Esta é uma fase do trabalho que exige concentração e atenção a pequenos detalhes. Aqui, o principal desafio é verificar quais são as tendências predominantes de resposta, classificá-las, interpretá-las e apresentá-las sob a forma de resultados. Que tal começar? Sabe(m) como se aprende a pesquisar? Pesquisando! Então, vamos ao trabalho.

Boa sorte!

- Após a colagem das respostas, faça(m) uma primeira leitura. Verifique(m) se há erros de digitação, para que sejam feitas as devidas correções. Caso necessário, volte aos instrumentos, cujas cópias estão disponíveis.
- O trabalho deve buscar uma ênfase nos aspectos quantitativos e qualitativos. Na verdade, aqui, a quantidade abre caminho para a qualidade. Ou seja, a partir da identificação das principais tendências de respostas em termos quantitativos, vão sendo fornecidos elementos para a análise qualitativa.
- O primeiro passo será fazer nova leitura das respostas, observando de forma cuidadosa as suas frequências. Anote(m) suas observações, de modo a obter um primeiro critério de classificação. A partir desta classificação inicial, iremos montar um quadro que seja capaz de organizar as principais respostas encontradas de modo coerente e sintético. Pode-se dizer que, com este exercício, estamos tentando definir as categorias de análise que irão variar de acordo com o conteúdo das respostas objeto de estudo.
- É possível criar mais de um quadro para uma mesma pergunta, em função das respostas obti-

das. Aqui entra em questão a opção do pesquisador, por maior ou menor detalhamento/aprofundamento da análise.

- Gráficos podem ser criados a partir dos quadros, recurso que pode ser obtido com facilidade no computador, pelo programa Word/Windows.
- Tendo feito a classificação dos dados, selecione(m) a(s) resposta(s) que julgar(em) mais interessantes para discussão. Essas podem ser agrupadas em função da possibilidade de melhor ilustrar as diferentes respostas encontradas ou de sua originalidade. A seleção de passagens marcantes de algumas entrevistas enriquece a argumentação, imprimindo maior interesse à apresentação dos resultados.

Tendo concluído esta fase do trabalho, você(s) está(estão) pronto(a)s para passar para a etapa referente à apresentação e redação dos resultados. Mais uma vez...

Boa sorte! (VIEIRA, 2000b)

Talvez o exemplo seja útil, talvez não. Aqui, como nas demais etapas, as orientações podem variar segundo as alternativas de fontes e pesquisas adotadas (Capítulo 2), assim como das técnicas de coleta (Capítulo 3). Com certeza, irá variar também de acordo com a capacidade de interpretação dos alunos-pesquisadores. A experiência do professor é não apenas útil como necessária no esclarecimento de dúvidas e em indicações dos caminhos mais férteis a seguir.

Apresentando resultados

Depois de realizar as diferentes etapas do trabalho, chega o momento de apresentar resultados o que, sem dúvida, representa um novo desafio. Em lugar dos tradicionais textos a muitas mãos, temos utilizado a produção de resumos (Capítulo 4, Apresentação de resultados

- Resumos) que são distribuídos entre os colegas. Como ponto culminante, recorreremos a uma sessão de pôsteres (Capítulo 4, Apresentação de resultados - Pôsteres), onde os autores se revezam entre dar e receber explicações sobre os diferentes temas da pesquisa. Uma forma interessante de concluir o trabalho é fazer uma sessão de fotografias dos novos pesquisadores – junto aos seus trabalhos, individuais ou de equipe) e do coletivo da turma, certamente!

Para finalizar

Este breve registro foi feito com a finalidade de socializar uma prática coletiva de investigação que vem sendo desenvolvida na universidade e que, com as devidas adaptações, pode ser reproduzida em outros contextos. Se com esta reflexão pudermos contribuir para despertar o prazer de conhecer, nosso objetivo estará cumprido. E aquela idéia extremamente simples, afinal, nos permitirá exclamar: que maravilha!

Capítulo 6



A alegria da pesquisa: reflexões e pistas sobre esse percurso

Kelma Socorro Lopes de Matos

O conhecimento que se ganha na investigação educativa de qualquer aula é, necessariamente, em parte, transferível para outras realidades e, em parte, situacional, específico e singular.

(Sacristán e Gómez, 1998)

A crença de que a pesquisa deve ser experienciada concretamente é idéia que sempre me acompanhou, desde os tempos de estudante, e foi reforçada na prática, como professora das disciplinas de Metodologia Científica, Métodos e Técnicas de Pesquisa e Sociologia Geral, em cursos⁷ de graduação e pós-graduação, na Universidade de Fortaleza (Unifor), desde 1994, e, posteriormente, em 1999, ano em que ministrei a disciplina de Monografia II, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

⁷ Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Pedagogia e Ciências Sociais, na Universidade de Fortaleza - Unifor, em cursos de Graduação e Pós-Graduação. E na Universidade Estadual do Ceará - UECE, em 1999, nas disciplinas de Organização Curricular, e Monografia II. Nesta última orientando alunos do último semestre. E ainda no Curso de Especialização em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio, na orientação de trabalhos monográficos.

Assim, desde 1994 trabalho com a pesquisa em sala de aula. Nessas experiências tenho compartilhado com os alunos, o prazer de pesquisar, descobrir e apresentar resultados em sala de aula, e por vezes em encontros de iniciação científica, nas referidas universidades. Destaco aqui, o trabalho *Administração hospitalar pública e privada: Hospital Geral de Fortaleza e Hospital Hígia*, construído por alunos do curso de Administração de Empresas, no primeiro semestre de 2001 (Vivianne Pereira Sales, Bibiana Soares, Thiago Olivato e Victor Emanuel Apolônio), e apresentado, em painel e em sessão, no VII Encontro de Iniciação a Pesquisa da Universidade de Fortaleza, realizado em setembro de 2001. E ainda, a pesquisa *Educação de adolescentes em situação de risco: um estudo no Abrigo José Moacir Bezerra*, elaborada por Elcilane Maria Murta da Silva, que concluiu o curso de Pedagogia da UECE e apresentou, em sessão, seu trabalho no VI Encontro de Pesquisadores da UECE, durante a V Semana Universitária, realizada em novembro de 2000. Através dessas e de outras experiências de orientação, posso afirmar que, independente do semestre e do curso dos alunos, é necessário despertar neles o desejo de conhecer, produzir e apresentar essa produção, pois a ciência "nasce da desconfiança dos sentidos", e não é possível compreender a universidade sem a pesquisa.

Em diversas ocasiões, ainda na década de 90, fui convidada a realizar palestras para concludentes, que tendo de construir um trabalho monográfico, nem imaginavam como iniciá-lo porque não tinham sido preparados para isso. Muitos deles procuravam-me ansiosos após as discussões, declarando que gostariam de ter obtido essas informações ao adentrarem na universidade, acreditavam que de posse de tais ferramentas teriam desenvolvido uma produção mais consistente. Outros afirmavam, ainda, que se não cumprissem a exigência para finalizar seu curso, iriam "encomendar" uma

monografia. Para quem lida com pesquisa, e gosta disso, esses são depoimentos pouco fáceis de ouvir. Por isso, também, decidi reforçar, e aperfeiçoar o trabalho que já realizava com turmas recém-chegadas à universidade, apresentando a pesquisa a esses alunos, como algo possível de ser feito por eles mesmos, desmistificando a idéia de que essa prática é destinada apenas aos que moram nos templos da ciência (ALVES, 1999). Por isso, partilho a pesquisa, não apenas como exposição / discurso, mas, sobretudo, como um fazer coletivo, convidando-os a conhecê-la através de seus próprios sentidos, buscando contribuir com sua experimentação e prazer na produção do conhecimento.

Apostar na vivência da pesquisa trouxe, com certeza, mais luz à minha prática pedagógica. Partilhar essa experiência comentando pontos das trilhas percorridas é o objetivo desse artigo. Demarco, em especial, questões mais técnicas que julgo relevantes na formação do aluno-pesquisador.

Optei, aqui, por focar o trabalho com alunos do primeiro semestre, na disciplina de Metodologia Científica, que é ministrada em praticamente todos os cursos da Unifor. A proposta para esses alunos é a de que, com a minha orientação, realizem uma pesquisa, e elaborem uma monografia em grupo. Considerando que são pesquisadores em formação, esse trabalho deve ser visto com qualidade e profundidade diferenciada de uma monografia de final de curso. Por outro lado, preciso acrescentar que as produções apresentadas têm surpreendido-me muito positivamente. Essa experiência proporciona aos alunos certa intimidade com a pesquisa logo ao adentrarem na universidade.

Costumo, ainda como uma forma de familiarizar os estudantes com a pesquisa levá-los a assistir *Encontros de Iniciação Científica*, para que possam ver e ouvir os pesquisadores e suas produções. Nesse momento, obser-

vam como são feitos painéis, conversam com os pesquisadores, e assistem a algumas das apresentações. Dessa forma, tornam-se mais seguros para realizarem seus próprios trabalhos. Na minha prática docente, constatei que muitos estudantes, mesmo os que cursam a pós-graduação, ficam em dúvida quanto precisam realizar essas apresentações (Capítulo 4).

Compartilhando essa preocupação com outros professores (Cláudia Pierre, Casemiro Campos, Núbia Bastos) em 1995, período em que estava no cargo de Assessora Pedagógica do Centro de Ciências Administrativas, resolvemos elaborar um projeto comum para a disciplina de Metodologia Científica⁸, que representasse um indicativo da necessidade da experiência da pesquisa e produção de trabalhos acadêmico-científicos, para alunos recém-ingressos na universidade. Com a discussão e o registro feitos, outros professores adotaram essa forma de trabalho.

Esse tem sido um grande desafio, considerando que os estudantes, além de estarem chegando na Universidade, geralmente demonstram insegurança nas conversas informais, em sala de aula, sobre as suas escolhas em relação: ao curso e área pelos quais fizeram opção; às disciplinas que estão cursando; enfim, ao mundo novo que se lhes apresenta cheio de possibilidades e também de obstáculos a serem transpostos.

Ainda nessas conversas, ouço muito constantemente, inclusive dos que cursam semestres mais adiantados, que a leitura não é uma atividade tão habitual e prazerosa para eles. Depõem que sua trajetória escolar foi guiada para a oralidade, o falar. A leitura e a escrita, em parte dos casos, foi-lhes apresentado como exercícios penosos, pouco fáceis, e ainda como tarefas para alguns privile-

⁸ Cf. Projeto de Ensino. Código H312 . Disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

giados na área do conhecimento. De fato, o medo de ler por vezes vem da infância, quando nos são apresentadas as leituras obrigatórias que descem amargas, ou "engasgam", contrapondo-se à imposição de conhecermos o que não temos vontade, o que não tem significado para nós. Noutras vezes, também jovens e adultos sentem-se com "pouco fôlego" ou desestimulados a iniciar uma boa leitura seja pelo volume do livro, pelo tamanho das letras, ou mesmo pela falta do hábito de ler.

Há quem desanime só de ver o número de páginas do livro, ou o tamanho do livro. ... não é só uma questão de fôlego, mas de medo de não ter musculatura para ler. De só dar chute chocho e a bola não ir longe. De não agüentar a força do que está escrito, não entender umas palavras, não perceber o que o autor quer dizer e ficar se achando um burro (MACHADO, 2001: 11).

Assim, busco sempre saber, que tipo de leitura preferem, com que frequência e como fazem essas leituras, se registram as reflexões sobre o que lêem, e se desconfiam que a prática constante da leitura e da escrita faz fluir o potencial cultural e criativo de cada pesquisador. Através desses diálogos abrem-se "portas", ou seja, oportunidades para apontar que a leitura deve ser realizada corretamente e com muita atenção, pois o domínio sobre o assunto a ser pesquisado proporciona também a qualidade do relato, sobre as nossas descobertas. Mas, como devem ser realizados adequadamente leitura e registros? Tratarei desses temas a seguir.

Leituras e fichamentos de textos: ganhando tempo e informações

Muitas vezes lemos um texto e, em seguida não conseguimos nos lembrar dos argumentos expostos, do que

tratava a leitura. Para evitar esse tipo de situação, algumas recomendações são feitas por diversos autores (LUCKESI et alii, 1991; HÜHNE, 1992; MAIA, 2001) sobre como fazer leituras e registros.

A primeira dessas recomendações é a de que selecionado o material de estudo – verificando orelha dos livros, sumário, introdução, bibliografia – é imprescindível realizar sempre mais de uma leitura, para alcançarmos a compreensão da mensagem. De forma detalhada, a exploração inicial de um texto deve abranger um rápido conhecimento do autor, do período em que foi escrito, e da percepção de suas três grandes partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Numa segunda leitura, iniciamos o diálogo, procurando compreender quais os argumentos utilizados, e a lógica de exposição do autor. Nesse momento, podemos sublinhar as idéias principais e fazer pequenos resumos ao lado dos parágrafos. Por fim analisamos o texto, para fazermos, em seguida, a síntese do que foi lido. A última etapa constitui-se em levantar questionamentos sobre a leitura (HÜHNE, 1992).

Normalmente, os alunos não fazem as leituras dessa forma e por vezes surpreendem-se ainda mais quando acrescento que precisamos também registrar o que lemos. Passam a conhecer o fichamento, que é uma técnica de registro muito eficiente, pessoal, e que traz organização ao processo de estudar. Pode ser realizada em cadernos, e principalmente em fichas próprias, adquiridas em livrarias para esse fim.

O método de organização do material é pessoal, mas é fundamental para um acesso eficiente ao material que se consultou, e para sua utilização em textos de natureza diversa. Se este método for eficiente pode acompanhar o pesquisador em sua carreira acadêmica, permitindo a organização de um acervo valioso. (MOURA, FERREIRA, PAINE, 1998: 34)

Existem diversos tipos de fichamentos:

a) bibliográficos, contendo anotações das referências bibliográficas dos livros manuseados;

b) de conteúdo, que trazem resumos e citações das leituras;

c) transcritivos, que são feitos apenas com citações;

d) completos, que contêm todas as informações que o leitor pode vir a precisar posteriormente: as referências bibliográficas; os resumos de partes do texto, alternados por citações – compreendendo que a citação é utilizada para reforçar o conteúdo resumido, e por fim as considerações pessoais, em que o leitor expressa suas idéias, ou seja, a compreensão crítica do que leu.

As aulas práticas na confecção de fichamentos são muito importantes, porque além da capacidade de síntese, os alunos exercitam o entendimento da ordem lógica na construção de um texto, e mais que isso passam a escrever nas considerações pessoais suas idéias, desenvolvendo a criatividade, e ultrapassando o medo da escrita. Seleciono, para esses exercícios, textos pequenos que tragam conteúdos sobre o conhecimento científico (ALVES, 1999); sobre a crítica e a ideologia (CHAUI apud HÜHNE, 1992), enfim, sobre assuntos que proporcionem questionamentos e discussões posteriores.

Feitas essas considerações sobre leitura e fichamentos, apresento agora o trabalho de oficinas realizado em sala de aula, desde a escolha do tema, à construção coletiva do projeto de pesquisa, e à elaboração e apresentação de monografias.

As oficinas em sala de aula

Após discutirmos sobre a produção, formas de conhecimento e método científico, oriento que escolham e escrevam sobre um tema que gostariam de aprofundar, se possível relacionado ao seu curso ou área de interesse. É um exercício individual, em que é permitido um tempo para

pesquisas bibliográfica, na Internet, e mesmo para conversas informais, com outros professores e profissionais da área, facilitando o amadurecimento das suas idéias.

Como na maioria das vezes há bastante diversidade nos assuntos, organizo oficinas com grupos, em sala de aula, que se formam espontaneamente. Sob minha orientação, decidem entre os temas individuais qual o mais adequado para realizarem o trabalho coletivo. Alguns critérios são fundamentais para essa escolha: a afinidade e interesse pela temática; a importância do estudo na atualidade, para eles e para o curso; a possibilidade de realizarem a pesquisa de campo, e a facilidade de acesso a materiais já produzidos, e aos locais onde desenvolverão a pesquisa. (LUCKESI et alii, 1991; GONDIM, 1999).

Trabalho intensivamente, nessa fase, com os grupos, que trazem para a sala de aula materiais (livros, revistas, jornais, documentos) relativos ao assunto que escolheram. Cada grupo constrói, processualmente, seu trabalho em sala de aula, com a minha orientação e acompanhamento sistemáticos, realizados grupo a grupo. Verifico as leituras selecionadas, os fichamentos feitos, discuto e oriento sobre as dúvidas que aparecem, indicando novas leituras e sites de pesquisa. As oficinas são alternadas por aulas participativas em que as dúvidas de cada grupo, muitas vezes coincidentes, são compartilhadas com os demais e discutidas à luz de diferentes contribuições teóricas.

Com o assunto definido e o tema delimitado, peço que façam o levantamento bibliográfico; a seleção do que será lido; distribuam entre si tarefas como leituras, resumos e fichamentos, e por fim que estabeleçam as combinações para a partilha da produção, tendo o cuidado para que o trabalho não fique centralizado em apenas alguns dos integrantes, ou não se fragmente com a divisão das tarefas, pois a produção é conjunta.

Busco, então, orientá-los para que respondam a questões que darão origem ao projeto de pesquisa

(Capítulo 4): o quê? (apresentação do objeto de pesquisa; formulação do problema; anúncio das hipóteses; relação entre teoria e questão apresentada); por quê? (motivos de ordem teórica e prática que justificam a pesquisa; importância da escolha) para quê? (objetivo geral; o que pretendem alcançar com esse estudo; finalidade); para quem? (objetivos específicos; aplicação do objetivo geral a situações específicas) como? onde? (metodologia; como será realizada a pesquisa, qual o universo e amostra; quais as técnicas utilizadas para a coleta de dados; como aplicarão os instrumentos de coleta; que informações pretendem obter; em que local será realizada a investigação); quando? (cronograma; relação entre atividades realizadas e tempo de que dispõem).

As questões os impulsionam a pensar, de fato, sobre o trabalho que pretendem fazer, escolhendo, inclusive, em que local/instituição planejam realizar a pesquisa de campo. São necessárias algumas oficinas e muito debate para que as decisões sejam tomadas. Feito isso iniciamos a elaboração do Plano Provisório (Capítulo 4) que planeja a construção da monografia em relação: ao esquema dos capítulos que desejamos escrever; aos resumos das idéias a serem discutidos, e ao número de páginas do trabalho.

Outro item fundamental diz respeito à revisão da literatura, parte em que os estudantes fazem um mapeamento das publicações na área de estudo, ou seja, trazem os autores, possibilitando um diálogo entre eles, observando as convergências e divergências nas idéias apresentadas. É bom voltar a lembrar que em virtude de serem alunos de primeiro semestre, e também do tempo que dispõem para realizar essa experiência, todas essas atividades devem ser relativizadas.

Feitas as primeiras incursões nas oficinas, os estudantes reúnem-se ainda extraclasse, organizando a apresentação oral da versão preliminar do projeto de pesquisa. A versão definitiva é entregue, por escrito, conside-

rando os comentários e sugestões, expressos no momento da apresentação.

Percebo que uma das maiores dificuldades dá-se quanto à delimitação do assunto, porque apostam inicialmente na sua extensão, acreditando que só assim o trabalho terá magnitude. Explico, sempre, que a monografia é a escrita sobre um tema a ser aprofundado, e se o ampliarmos em demasia isso dificultará o "mergulho" a ser feito, em relação ao que queremos descobrir. Por outro lado, deve haver equilíbrio no recorte, para que o assunto não se torne trivial, sem atrativos. Assim, analisamos na sala de aula, cada tema escolhido, tomando por referência o problema, a hipótese, assim como o tempo para desenvolver a pesquisa e elaborar a monografia.

É importante, salientar que nem todos os pesquisadores optam por trabalhar com hipóteses de partida (PAIS, 1996; MOURA, FERREIRA, PAINE, 1998; MATOS, 2001). Isso pode acontecer, principalmente, em trabalhos etnográficos, por isso o projeto de pesquisa deve apresentar roteiros mais flexíveis. No entanto, todo e qualquer trabalho precisa ter uma questão principal, uma pergunta a ser respondida no decorrer do processo de investigação. A formulação do problema (questão da pesquisa) e das hipóteses (suposições, respostas provisórias) auxiliam tanto no recorte do objeto, quanto na direção a ser seguida.

A hipótese, ao lado do problema, tem a função de orientar o pesquisador na direção daquilo que pretende explicitar ou demonstrar; funciona como uma bússola: aponta a direção almejada, possibilitando assim as eventuais correções e clareza do caminho a seguir até o final do processo (LUCKESI et alii, 1991: 180).

Para concluirmos esse trabalho, considerado parte da fase exploratória da monografia (DESLANDES, 1994) diversas oficinas acontecem até que cada item do projeto possa ser aperfeiçoado. É importante dizer que proje-

to e monografia não devem ser apartados um do outro. O projeto é, inclusive, retomado na produção do relatório final. Justificativa, objetivos e metodologia, por exemplo, são pontos que constam da introdução. A revisão bibliográfica, após aprofundamento, é utilizada no desenvolvimento do trabalho.

Concluído o projeto, os alunos prosseguem suas leituras sobre o objeto de pesquisa, e passam a ser preparados para irem a campo. Esclareço que além da postura respeitosa própria a um bom pesquisador, é preciso conhecer e escolher entre os tipos de pesquisa (bibliográfica, documental, *ex-post-facto*, experimental, levantamentos, estudo de caso – Capítulo 2), e técnicas que devem ser utilizadas na coleta dos dados (observação, entrevista, questionário, grupo focal – Capítulo 3).

Normalmente trabalhamos com as pesquisas bibliográfica, documental, e a de campo. A técnica mais usada é a entrevista. Os roteiros das entrevistas são elaborados em sala de aula, de acordo com as pretensões de investigação, baseados nas informações acumuladas sobre o tema. Fazem, então, o contato com as pessoas que serão entrevistadas, esclarecendo sobre a pesquisa, e marcando os horários. Algumas instituições, assim como certos entrevistados requisitam cartas de referência, explicando o porquê da pesquisa, mas, em geral os estudantes são recebidos sem a necessidade de uma apresentação formal.

O envolvimento nessa fase é muito significativo, pois além do aprendizado com a pesquisa, aproximam-se mais do curso que escolheram, adquirindo maior intimidade com profissionais e instituições da área. Poderia arriscar dizer que esse é o momento de maior alegria para eles no processo de pesquisa.

Finalizada a etapa de coleta de dados oriento que transcrevam, leiam e destaquem, no material o que julgam mais importante para o trabalho. Iniciamos, a seguir, a organização do texto monográfico em sala de

aula. Explico como deve ser elaborado um trabalho acadêmico desde a capa até as referências bibliográficas. Nessa fase há um acompanhamento especial da produção, que é pacientemente lapidada, após muitas orientações e sugestões.

Construção e apresentação do trabalho monográfico

Na fase redacional, as leituras, fichamentos, plano provisório, e o próprio projeto, em muito contribuem para a escrita do texto monográfico, se utilizados organizadamente. Diante disso, revisam o que foi lido e fichado, e estruturam o material das entrevistas, ainda trabalhando nas oficinas.

Algumas observações sobre a produção de textos enfocam: o cuidado com a lógica das idéias que desenvolvem; a utilização de autores, reforçando as afirmações; as ligações/ elos entre os capítulos, itens e subitens; a criatividade e originalidade dos argumentos, sem esquecer a simplicidade e clareza na escrita, evitando, no entanto, termos coloquiais.

Outra questão ressaltada é o cuidado com o uso de citações para fazer referência ao pensamento de outros autores. Há dois tipos de citações – as de idéias e as transcritivas. Nas citações de idéias, utilizamos as nossas palavras sem reproduzir textualmente o autor. Neste caso, ao concluir a citação, indicamos o último sobrenome do autor e o ano da publicação, como no exemplo a seguir:

A pesquisa deve ser considerada como a principal atividade da ciência, pois o pensamento científico não se contenta com o conhecido, o que está posto. Busca desvendar a realidade, com o objetivo de uma intervenção social (CARVALHO, 1990).

Na citação transcritiva utilizamos as mesmas pala-

bras do autor para reforçar nossos argumentos. Neste caso a passagem citada deve estar acerca de 4cm da margem esquerda da página, em itálico, e destacada do texto quando tiver mais de três linhas. Ao iniciar a citação, no caso de omissão de palavras ou partes do texto, devemos utilizar reticências e continuar a frase com letras minúsculas. No meio do texto, como abaixo, colocamos as reticências entre parênteses, para evitar qualquer incompreensão do leitor. Se a omissão ocorrer ao final da parte transcrita, as reticências fazem essa indicação. Finalizando, devem aparecer entre parênteses o último sobrenome do autor, a data da publicação e a página da qual foi retirado o fragmento.

É preciso fazer pesquisa para ter acesso ao conhecimento e produzi-lo na medida das nossas necessidades. ... Em nosso tempo a pesquisa assume uma importância decisiva para que possamos compreender, desvendar, analisar essa sociedade em rápida transformação... (CARVALHO, 1997: 5).

Estando esclarecidos esses detalhes, desenvolvem os capítulos, seguindo o roteiro traçado no plano provisório. Apesar de usarem esse planejamento anterior, chamo a atenção para a flexibilidade em fazer as adequações necessárias.

Os resumos, as citações e considerações pessoais, registrados nas fichas, assim como a revisão bibliográfica, do projeto de pesquisa, auxiliam na conformação do corpo textual ao qual são associadas as falas dos sujeitos entrevistados e as sínteses dos próprios pesquisadores sobre suas descobertas.

Sempre há os que demonstram pouca facilidade em adequar o resultado das entrevistas ao texto, mesmo após as explicações. O que é fato normal, inclusive entre estudantes mais experimentados. Alguns, num primeiro

momento, imaginam que as entrevistas devem vir em anexo com perguntas e respostas, outros crêem que aparecem inteiras, inseridas em alguma parte do trabalho. Oriente para que façam novas leituras, captando as idéias principais e destacando o que é mais importante citar no sentido de enriquecer os argumentos utilizados. O resultado das entrevistas promove o enriquecimento do texto porque atualiza o assunto, e fornece a oportunidade para que sejam criativos, diante da produção existente sobre o tema.

Ao escreverem a conclusão, retomam os principais achados, apresentando uma síntese. Apontam, ainda, questões indicativas para novas pesquisas. Concluídas as partes mencionadas, elaboram a introdução apresentando o tema escolhido, a justificativa, os objetivos, a questão que moveu a pesquisa, a hipótese inicial (caso optem por enunciá-la). Em seguida, descrevem detalhadamente a metodologia realizada para a obtenção, organização e apresentação dos dados. E por fim, fazem uma rápida apresentação dos capítulos.

A montagem da monografia exige alguns cuidados relativos à sua apresentação geral. Há autores que, embora considerem os mesmos dados, os apresentam de forma diferenciada. (LUCKESI et alii, 1991; HUHNE, 1994; SEVERINO, 2000). Aponto, a seguir, as partes imprescindíveis a um trabalho dessa natureza.

Capa - nome da instituição no alto da página; título da monografia, no centro da página, logo após o título consta o nome do autor centralizado, e, por fim local e data ao final da página. Quando são vários alunos, a mesma ordem é seguida, dispondo-se o nome dos autores em ordem alfabética.

Página de rosto - contém os mesmos itens da capa, acrescentando no lado direito, após o título, e antes do nome do (s) autor (es): Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de X, à Universidade Y, sob orien-

tação do (a) Prof.(a). (nome). No caso da monografia no primeiro semestre, os dizeres são adaptados.

Folha de aprovação - na parte superior da página, normalmente são colocados dois parágrafos padrões com os dizeres abaixo enunciados, e em seguida, na parte inferior da folha aparece em cada linha o nome dos membros da comissão julgadora que assinarão alguns exemplares do trabalho.

Esta monografia foi submetida, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de X, outorgado pela Universidade Y, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca W da referida instituição.

A citação de qualquer trecho deste estudo é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Dedicatória - é uma homenagem a pessoas especiais, para o autor. É disposta ao final da página, no lado direito, sem o título "dedicatória" Ex: Aos meus pais, com gratidão.

Agradecimentos - é a parte em que agradecemos a todas as pessoas e instituições que contribuíram no processo de produção do trabalho. O título aparece centralizado, no alto da página.

Resumo - é uma apresentação sintética do conteúdo do trabalho. O resumo deve informar qual o objeto, objetivos pretendidos, problema e hipótese, principal referencial teórico em que o autor apoiou-se; procedimentos metodológicos, e principais resultados. É composto por um único parágrafo, com cerca de dez linhas, contendo em média de 200 a 250 palavras.

Sumário - é a enumeração das partes do trabalho.

Núcleo do trabalho - é composto pelas seguintes partes: introdução, desenvolvimento (capítulos, itens, subitens), e conclusão.

Apêndices - são textos explicativos elaborados pelo

autor, colocados à parte, para não prejudicar a seqüência lógica do raciocínio que vem sendo perseguida na monografia. Sua utilização é opcional.

Anexos - são documentos, gráficos, fotos, tabelas, questionários, organizados pelo pesquisador que enfatizam a seriedade dos dados coletados, fundamentando a pesquisa. A indicação é que sejam dispostos antes das referências bibliográficas, mas na maioria das vezes, contrariando a norma, são colocados após as obras lidas e referenciadas.

Referências bibliográficas - constam ao final da monografia, seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. A norma de referência de documentação (NBR 6023, 2000) estabelece regras gerais, apontando como elementos essenciais, nessa ordem: autor(es), título, edição, local, editora e data da publicação. Há, no entanto, especificidade quanto à referência de livros, teses, folhetos, dicionários, guias, manuais, catálogos, partes de trabalhos monográficos, textos obtidos por meio eletrônico, periódicos, matérias de jornais, revistas, textos não assinados. Aconselho, então a consulta à norma que regulamenta a padronização, acima citada. Aponto, a título de exemplo, esta referência de um artigo de revista:

THERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente.

Revista Educação e Debate. Fortaleza: Faced. UFC, v.20, fasc.34, p.5-10, 1997.

Algumas orientações de ordem técnica são ainda destacadas como: o tamanho das folhas: papel A4, 21,0 x 29,0; a fonte: Times new roman 12, para o texto; o espaço entrelinhas: 1,5 cm; as margens do papel: superior e inferior 2,0 cm, e esquerda e direita 3,0 cm; a numeração do texto: iniciada a partir da segunda página da Introdução. Capa e página de rosto não são contadas.

Como trata-se de uma monografia experimental, estipulo que tenha no mínimo dois capítulos, mas deixo que fiquem a vontade para desenvolverem mais o conteúdo, de acordo com as suas possibilidades. Assim, há muitos casos de monografia com extensão e qualidade consideráveis.

Estando concluídos, são apresentados dois trabalhos por sessão. Cada grupo tem um tempo de no máximo trinta minutos, oportunidade em que experimentam sua capacidade de comunicação e síntese. Utilizam, nesse momento, diversificados recursos audiovisuais como *data-shows*, retroprojetores com transparência, fotos dos locais em que fizeram a pesquisa, esquemas na lousa, distribuição de folders e de resumos do trabalho. Cada pessoa da equipe encarrega-se de falar sobre uma parte, considerando:

- a) a introdução, com foco especial na metodologia de coleta e análise de dados;
- b) o desenvolvimento do trabalho, ou seja a discussão dos argumentos e análise dos resultados, por capítulo;
- c) a conclusão, indicando sinteticamente os principais achados, e a confirmação ou negação da hipótese inicial.

Os demais alunos assistem às apresentações, aprendendo sobre os temas que não investigaram, e, caso achem necessário, fazem comentários, e também perguntas, com o intuito de que sejam elucidadas suas dúvidas. Também faço questionamentos e teço considerações sobre os trabalhos, avaliando-os e estimulando os estudantes para que prossigam pesquisando outras questões, ou aprofundem a que desenvolveram durante o semestre.

Com essa experiência passam por todas as etapas de elaboração de um trabalho acadêmico, aproximando-se mais das fronteiras do científico, e ainda, vivenciando a proposta da universidade, que indica um caminho essencial para o seu fortalecimento: a pesquisa.

É importante criar

Compreendo que o "fazer cotidiano", seja qual for a atividade, é uma eterna busca nos caminhos do aprender, entre acertos, erros e novas tentativas. Por isso, ao compartilhar, sinteticamente, a minha experiência de pesquisa em sala de aula, faço-o com a intenção de contribuir, como adiantei no título, com algumas reflexões e pistas sobre esse percurso. Assim, não a apresento como "modelo" a ser seguido, e sim como um espaço a mais que aponta a possibilidade real de se fazer pesquisa em sala de aula.

A apropriação dos conhecimentos através da investigação oferece ao professor a possibilidade de ensinar pela mediação do pesquisar (SEVERINO, 1999), e a professores e alunos a alegria de criar, encontrando muitas respostas, e também novas questões. São fios que puxam outros na construção do saber.

Convido, então, à essa vivência da prática investigativa, retomando o conceito de pesquisa educativa cunhado por SACRISTÁN e GÓMEZ (1998), que anunciam esse processo de aprendizagem como transformador das práticas de ensino, e também de vida, pois que o conhecimento adquirido dessa forma é transferível para outras realidades.

Capítulo 7



Formação do educador-pesquisador: desejos e possibilidades

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

Tem mil faces secretas sob a face neutra

E te pergunta, sem interesse pela resposta,

Pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade)

Ao longo dos capítulos anteriores, estudamos questões diversas relativas à pesquisa educacional, começando pela reflexão em torno de seus eixos epistemológicos. Detalhamos aspectos relativos ao aprendizado da pesquisa, discutindo diferentes fontes e alternativas à disposição do pesquisador, aprofundando técnicas de coleta de dados e procedimentos de análise. Nesse itinerário, tecemos considerações sobre o planejamento da pesquisa e a apresentação de seus resultados. Apresentamos também um relato de nossas experiências como professoras, com a intenção de compartilhar a possibilidade de fazer pesquisa no cotidiano da atividade docente. Esse percurso foi feito com a finalidade de oferecer subsídios à formação do educador-pesquisador – você, leitor(a), com quem repartimos o prazer de conhecer.

Se é verdade que disciplinas do campo da pesquisa educacional integram o currículo dos cursos de Pedagogia desde há muito, sua presença na formação pedagógica de outros profissionais da educação, como os professores do ensino fundamental, não é tão expressiva. Por que, então, falar do educador-pesquisador? – poderão perguntar alguns. Este capítulo apresenta algumas considerações a esse respeito, oferecendo argumentos em favor da pesquisa como princípio educativo a ser trabalhado desde a educação básica (DEMO, 1998). Procuraremos mostrar, como essa idéia vem se firmando no cenário da educação brasileira, passando a integrar o debate mais geral sobre a formação do educador e as propostas de diretrizes curriculares para a formação de professores discutidas em âmbito nacional. Destacaremos também constatações de estudos sobre a presença da pesquisa na prática dos professores da educação básica. Para finalizar, discutiremos ainda algumas idéias sobre a importância de criar. Depois disso, é hora de arregaçar as mangas e ir a campo... Pesquisar é preciso.

Educador-pesquisador – uma perspectiva de formação

O conhecimento é um direito universal, não apenas quanto ao acesso, mas também em relação à sua produção. As pessoas podem fazer ciência com o exercício da crítica, somada à orientação e ao uso de recursos metodológicos adequados, mesmo que estejam fora da escola e da academia, o que não significa desvalorizar as instituições que organizam e tornam acessível o saber produzido socialmente. Os partidários deste pensamento pretendem desmistificar os olhares que apontam para uma minoria como capazes e para os demais como limitados (LUCKESI et alii, 1991).

Atualmente há um consenso de que, dadas às devidas condições, qualquer professor pode ser um pesquisador de suas atividades, nos diversos níveis e modali-

dades de ensino. Essas idéias, cuja origem reportam-se sobretudo a um pensamento desenvolvido nos Estados Unidos e no Reino Unido (ELIOTT, 1982 e PATTERSON et alii, 1993), encontram também um terreno fértil no debate sobre o professor reflexivo (ZEICHNER, 1993 e SCHÖN, 1993 e 1995). Em nosso país, diversos investigadores têm também se dedicado a estudos sobre o educador-pesquisador (SEVERINO, 1997; ANDRÉ, 1992, 1994 e 2001; e, LÜDKE, 2000 e 2001). Oportunamente traremos algumas dessas contribuições à nossa reflexão.

Ao discutir a formação do educador, SEVERINO (1997) falando mais especificamente dos professores do ensino fundamental e ensino médio, alerta-nos para que a nossa atenção volte-se, sobretudo, para a formação do educador-pesquisador. Com isso ressalta a importância do processo da construção do conhecimento, criticando a forma como são repassados os conteúdos, muitas vezes sem discussão, e desvinculados da experiência cultural dos estudantes, que posteriormente não conseguem estabelecer um elo coerente entre os conteúdos estudados e a prática de estágio, ou a própria experiência profissional. Ora, acrescenta o autor: "Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo" (p.77).

A prática docente não pode ser apenas um ato mecânico e solitário. Aliada à clareza das informações, a reflexão desses conteúdos em relação à prática dentro ou fora de sala-de-aula traduz-se em produção de conhecimento. De tal maneira, embora a atuação do professor tenha como base e alvo principal a docência, não se limita a ela, abrangendo "também a produção do conhecimento pedagógico, a cooperação na gestão escolar e a interação com a comunidade educativa" (BRASIL. MEC/SEF. 1999: 62).

Apostando na importância do processo de formação de novos pesquisadores DAMASCENO (2000) indica duas questões essenciais na formação do educador-pes-

quisador: o saber docente como um saber construtor de outros saberes, e a pesquisa enquanto atividade conjunta de professores e estudantes, não apenas na coleta de informação mas também na interpretação dos fatos investigados. A autora destaca ainda que o trabalho de pesquisa é uma prática pedagógica, na medida que contribui para a formação de todos os que buscam apreender a realidade investigada.

Entre as dificuldades que acompanham os alunos desde os seus primeiros anos de escola até os cursos de pós-graduação, a mais freqüente é escrever, justamente porque é necessário não só uma leitura adequada, mas, sobretudo a pesquisa de um tema (FAZENDA, 1991). Em consonância com essa afirmação, SEVERINO (1997) e DAMASCENO (2000), citados anteriormente, assinalam que uma das possíveis falhas do processo de formação de pesquisadores é justamente a falta de uma vivência real nos processos de pesquisa.

A identificação desse problema tem gerado uma intensa reflexão sobre o educador-pesquisador, tanto no âmbito acadêmico nacional e internacional, quanto fora dele, espraiando-se para o campo da formulação de políticas de formação de professores, assunto que será aprofundado no tópico a seguir.

Pesquisa como princípio formativo - o debate na política educacional

Embora a idéia da pesquisa como princípio formativo tenha sido incorporada à legislação brasileira apenas com a promulgação do Plano Nacional de Educação, em início de 2001 (Lei nº 10.172, 09/01/2001), a defesa da pesquisa como componente indispensável da formação do educador não é nova. Assim,

nas três últimas décadas vem se consolidando na discussão acadêmica uma perspectiva nítida

de valorização da pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades do docente da educação básica (LÜDKE, 2000: 103).

Pelo menos desde o início dos anos 80, quando começou a tomar corpo a idéia de uma base comum nacional para a formação do educador, a pesquisa tem sido destacada como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, concebida como elemento integrante da unidade teoria/prática (FREITAS, 1999).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, este debate intensificou-se através de encontros, fóruns de discussão e publicações as mais diversas. Um dos marcos desta trajetória é o documento *Referenciais para formação de professores da educação infantil e dos primeiros quatro anos do ensino fundamental* (BRASIL. MEC/SEF, 1999).

No mesmo período, o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Desse trabalho resultou a *Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* (maio/1999), que destaca como princípio a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, defendendo a pesquisa como uma atividade própria à atuação profissional do pedagogo. Dentre as competências e habilidades a serem perseguidas em sua formação, apontam a capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica, razão pela qual a iniciação à pesquisa é concebida como uma das modalidades de prática pedagógica integrantes da formação do pedagogo⁹.

No mesmo período, o governo federal encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta de *Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. O assunto foi discutido em vários

⁹ Conferir: Internet: <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>

fóruns, tanto no âmbito governamental, quanto na sociedade civil, tendo o CNE realizado diversas audiências públicas sobre o assunto. Após esse processo, foi aprovado parecer relativo às *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (CNE, Parecer n° 009, maio/2001).

Tais diretrizes, alvo de críticas por parte de diferentes segmentos ligados ao movimento dos educadores, destacam a pesquisa na formação de professores: como problema inadequadamente tratado no âmbito curricular, como princípio e como competência a ser desenvolvida na formação dos profissionais da educação básica.

Em relação ao primeiro aspecto, problema, as Diretrizes apresentam o seguinte diagnóstico:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas (CNE. Parecer n° 009/2001: 23).

Enquanto princípio, a pesquisa é vista como uma atitude de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (p.34).

Ao examinar a interpretação que o Parecer do CNE faz da pesquisa como princípio orientador da formação dos professores, percebemos os motivos das críticas que lhe têm sido feitas: o professor é apresentado mais como um consumidor do que como um produtor de pesquisa.

No âmbito das competências a serem desenvolvidas na formação dos educadores, o Parecer assinala aquelas referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (CNE. Parecer nº 009/2001: 42).

Aprovadas as Diretrizes Curriculares, o debate sobre o tema prossegue. O assunto foi discutido no VI *Seminário Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (Anfope) e na XIV *Reunião do Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras* (Forumdir). As duas entidades criticaram o documento do CNE por restringir a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (Anfope/Forumdir. Carta de Curitiba, junho/2001).

Segundo a posição firmada nesses dois eventos, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores tem outra perspectiva: assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática. De fato, a leitura do Parecer do CNE permite constatar que o texto restringe essa concepção mais abrangente a uma pesquisa do ensino e para o ensino.

Como se vê, as idéias em torno do educador-pesquisador estão postas e a polêmica, ao que tudo indica, há de continuar. A tradução desse princípio em estratégias de formação ainda não é percebida de modo explícito no cotidiano pedagógico. A despeito do discurso em favor do professor-pesquisador, na prática, as condições nem sempre têm revelado-se propícias à realização de atividades de investigação, pelo menos em termos de uma concepção mais tradicional de pesquisa, tomando-se como

critério a existência de procedimentos rigorosos de investigação, produção de conhecimentos novos e comunicação de resultados (BEILLEROT, apud LÜDKE, 2000).

E na prática... os professores pesquisam?

Como vimos, embora o debate sobre a concepção do educador-pesquisador esteja presente entre nós desde há algum tempo, ainda é possível considerá-lo um tema emergente no cenário da educação brasileira – tão recente que luta por ser incorporado aos documentos de política educacional. Sendo esse o estado da pesquisa como princípio formativo no campo das idéias, o que dizer das práticas?

Investigando o tema junto a professores e estudantes da escola normal e da licenciatura, um grupo de pesquisadores do Rio de Janeiro estudou a socialização profissional de professores, e constatou não haver

entre os entrevistados um reconhecimento claro do papel e mesmo da importância da pesquisa para a atividade docente em geral ... não apareceu a menção à pesquisa como naturalmente ligada à prática docente de todos os professores, de todas as áreas, exigindo para isso uma preparação específica em sua formação (LÜDKE, 2000: 101).

Dando continuidade a esses estudos, a equipe prosseguiu a investigação junto a professores de quatro escolas do ensino médio da rede pública que, teoricamente, apresentariam boas condições para seus professores exercerem atividades de pesquisa. Dentre as principais conclusões do estudo, publicado sob o título *O professor e a pesquisa* (LÜDKE et alii, 2001) é oportuno apontar uma que parece oferecer resposta interessante à questão que nos propusemos a refletir neste tópico, como se vê na passagem a seguir:

A possibilidade e o interesse do trabalho em

grupo para o desenvolvimento de pesquisa dentro da escola de educação básica foram bastante valorizados pelos nossos entrevistados. Entretanto, as informações sobre trabalhos efetivamente realizados dessa forma ficaram reduzidas a alguns casos isolados, de modo geral, ligados a mestres ou doutores, que, tendo concluído seus cursos de pós-graduação procuram desenvolver temas ligados às suas dissertações ou teses. Registramos, assim mesmo, a presença de alguns projetos desenvolvidos em grupo nas instituições estudadas, o que permite manter esperanças a esse respeito (p94)

A constatação parece confirmar a hipótese de que, mesmo em escolas com condições mais favoráveis, a prática da pesquisa não parece incorporada ao cotidiano do professor da educação básica. Quanto a este aspecto, é oportuno observar que na perspectiva de envolvimento com a pesquisa desde a sala de aula e com o projeto coletivo de investigação, conforme proposto nos capítulos 5 e 6, essas circunstâncias podem mudar. Se uma andorinha, sozinha, não faz o verão, juntas, podem fazer uma estação. Tenhamos em mente a força do trabalho realizado em equipe. Um grupo de professores, um professor e seus alunos, o coletivo de uma escola... unidos no propósito de descobrir o prazer de conhecer, tornam possível a prática da pesquisa. Para tanto, bastam algumas idéias... O caminho, ou pelo menos um começo, está aqui apontado. O importante é a coragem de criar, pois a felicidade é sempre um resultado da atividade criativa (Dalai Lama) e esta, enquanto prazer construído, está disponível aos que se propõem a aventura de conhecer.

Para concluir nossa conversa, lembramos de deixar uma mensagem que fala de compromisso, decisão e coragem...

Em relação a todos os atos de iniciativa de criação
Existe uma verdade fundamental
cujo desconhecimento mata inúmeras idéias e
planos esplêndidos,
a de que no momento em que nos comprometemos definitivamente,
a Providência move-se também.
Toda uma corrente de acontecimentos brota da
decisão
fazendo surgir a nosso favor toda sorte de
incidentes e encontros e assistência material
que nenhum homem sonharia que viesse em
sua direção.
O que quer que você possa fazer, ou sonhe que
possa, faça-o.
Coragem contém genialidade, poder e magia.
Comece-o agora.
(Goethe)

Referências bibliográficas

- ABREU, Mariza Vasques. **Cartilha dos conselhos do Fundef - Censo Escolar**. Brasília: FUNDESCOLA, 1999.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- ANDRÉ, Marli. Eliza D. A. de. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da escola normal. FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (Org.). **Anais do VI ENDIPE**, vol II Goiânia, 1994.
- _____. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli. Eliza D. A. de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANFOPE. FORUMDIR. **Carta de Curitiba**. VI Seminário Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)/XIV Reunião do Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). 8 de junho de 2001 (mimeo.).
- BACH, R. **Mensagens para sempre**. Buenos Aires: PTP Ediciones, 2000.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BOCKNIAK, Regina. Conversando com Ivani Fazenda sobre a organização dessa coletânea. FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São

Paulo: Cortez, 1992. p.11-28.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante?** Documento apresentado no seminário sobre Pesquisa Participante. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dezembro de 1983.

BRASIL. Constituição (1998). Texto constitucional de 5 de outubro de 1988, contendo as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n° 1/92 a 15/96 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94. Brasília: Imprensa Nacional, Divisão de Editoração, 1997.

BRASIL. MEC. SEF. Referenciais para formação de professores. Brasília: A Secretaria, 1999.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A pesquisa e o processo de produção de conhecimento: algumas anotações e reflexões.** Fortaleza, 1989. (mimeo.)

_____. **Ciência e pesquisa: algumas questões de método.** Fortaleza, 1990. (mimeo.)

_____. **Pensando e refletindo a ciência no mundo contemporâneo.** Fortaleza, 1997. (mimeo.)

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. João Hippolyto de Azevedo e Sá. **O espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará.** Fortaleza: EUFC, 2000.

CHIZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992. p:85-98.

COLOGNESE, Silvio Antônio; MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. NEVES, Clarissa Eckert B.; CORRÊA, Máira Baumgarten. **Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas.** Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. **Cadernos de Sociologia** n.º 9. p.143-160.

CONSELHO Nacional de Educação. **Diretrizes Curri-**

culares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE, Parecer nº 9, maio/2001 (mimeo.)

CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: Editora da UFGO, 1997.

CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. NEVES, Clarissa Eckert B., CORRÊA, Maíra Baumgarten. **Pesquisa Social Empírica**: métodos e técnicas. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. p.11-48.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia. Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1987.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira, MAIA, Maurício Holanda e VIEIRA, Sofia Lerche. Eleição de diretores - uma mudança na cultura escolar. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul/dez, 1999, p. 193-203.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do Engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC: Stylus Comunicações, 1990.

_____. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. CALAZANS, Julieta (Org.). **Iniciação Científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999. p.7-12.

DEBUS, Mary. **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1988.

DESLANDES, Suely F. A Construção do projeto de pesquisa MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994 p.31-50.

- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1996.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DIAS, Ana M. Iório, BRANDÃO, Maria de Lourdes P., PETIT, Sandra Haydée (Orgs). História de Vida e Pesquisa: caminhos entrelaçados. **Cadernos de Pós-Graduação em Educação**. Fortaleza: UFC, 1998 n.º 11.
- DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ELLIOTT, John. Teachers as researchers. **International encyclopaedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989. p.77- 93.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza: Edição Demócrito Rocha, 2001.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional** São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, dez./1999, n. 68/Especial, p. 17-44.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBÓA,

- Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p.84-111.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GONDIM, Linda Maria de Pontes. O projeto de pesquisa no contexto do processo de construção do conhecimento GONDIM, Linda Maria de Pontes (Org.). **Pesquisa em ciências sociais: o projeto de dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- HÜHNE, Lêda M.(Org.). **Metodologia Científica: caderno de textos e técnicas**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.
- KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. MOREIRA, A . F. **Conhecimento Educacional e formação do educador**. Campinas: Papirus, 1995.
- KUNRATH SILVA, Marcelo. Uma Introdução à História Oral. NEVES, Clarissa Eckert B., CORRÊA, Maíra Baumgarten. **Pesquisa Social Empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. Cadernos de Sociologia n.º 9. p.115-142.
- LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médica. Belo

Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOIOLA, Francisco Antônio e VIEIRA, Sofia Lerche. **Ensino e pesquisa em sala de aula:** reconstruindo o saber da experiência. Fortaleza: UECE, 1993. (mimeo.)

LOIOLA, Francisco Antônio. **Ensino-pesquisa em sala de aula:** reconstruindo o saber da experiência. Universidade Estadual do Ceará, 1993 (mimeo).

LUCKESI, Cipriano C. et alii. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo. Cortês. 1991.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor. CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 101-114.

LÜDKE, Menga et alii. **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

MACHADO, Ana Maria. Bom de Ouvido. VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. p.9-15.

MAIA, T. Lisieux. **Metodologia Básica.** Fortaleza: Tradição e Cultura, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975. p.39-62.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MATOS, Kelma S. L. de; MAIA, Maurício H.; VIEIRA, Sofia Lerche. **Ceará - Qualidade, acesso e gestão na escola:** uma visão dos usuários. Brasília: Banco Mundial, 2000.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Nas trilhas da experiência:** a memória, a crise e o saber do movimento popular. Fortaleza: UNIFOR, 1998.

_____. **Juventude e Escola:** desvendando teias de significados entre encontros e desencontros. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em

Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2001. (mimeo).

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. **Proyectos curriculares y práctica docente**. Sevilla, Díada, 1991.

MASINI, Elcie Alzano. Enfoque fenomenológico na pesquisa educacional. FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional** (org.). São Paulo: Cortez, 1991. p.59-68.

MEDAWAR, Peter. **Consejos a un joven científico**. 8ª. ed. Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994 p.9-27.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOURA, Maria Lúcia S. de, FERREIRA, Maria Cristina, PAINE Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

NBR 6023/2000, da **Associação Brasileira de Normas e Técnicas** (ABNT), 2000.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1994.

OLIVEIRA, Silvio Luís de. **Tratado de metodologia Científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas; Papirus, 1997.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1996.

PATTERSON, Leslie et alii (Org.). **Teachers are researchers: reflection and action**. International Reading

Association, 1993.

PLANO Nacional de Educação. (Apresent. Vital Didonet). Brasília: Plano 2000.

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

PORTELA et alii. **Conhecendo o universo da sala de aula**. Estudos de Observação de Sala de Aula na Bahia e no Ceará. Brasília- MEC; Projeto Nordeste, Série Estudos, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU/FFLCH/USP, 1983.

_____. Relatos orais: do indizível ao dizível. In SIMSOM, Olga de Moraes de Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1998. p.14-42
RBPAAE v. 15, n. 2. jul./dez. 1999.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. NEVES, Clarissa Eckert B., CORRÊA, Maíra Baumgarten. **Pesquisa Social Empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. Cadernos de Sociologia n.º 9, p. 189-199.

SACRISTÁN, G. e PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 4ª. ed, 1998.

SAINT-GEORGES. Pierre de. Pesquisa e Crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. ALBARELLO, Luc (et al). **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995. p.15-47.

SANTOS, Antônio R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus qualitativa: o desafio paradigmático
SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBÓIA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade**.

São Paulo: Cortez, 1997. p.13-59.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador-pesquisador. **Revista Humanidades**. Brasília, 1997. p.75-82.

_____. **Ensino da Metodologia na pesquisa científica**: justificativa, fundamentação e estratégias. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 1999.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. EUA: Basic Books, 1993.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1991.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

THERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Revista Educação e Debate**. Fortaleza: Faced/UFC, v.20, fasc.34, p.5-10, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Memórias do silêncio**: militantes de esquerda no Brasil autoritário. Fortaleza: EUFC, 1998.

VIDAL. Eloísa Maia. **Alfabetização Científica e Tecnológica no Ensino Fundamental**: um estudo de caso em escolas de Fortaleza. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

da UFC. Fortaleza. 2000.(mimeo).

VIEIRA, Sofia Lerche et alii. Estado e política educacional: tendências emergentes no Brasil e no Ceará (1985-1995) - **1º Relatório Parcial**. UFC. FAGED. Núcleo de Política Social e Educacional, 1997 (mimeo.).

VIEIRA, Sofia Lerche, MAIA, Maurício H., MATOS, Kelma S. L. de, COSTA, Edvar. **Educação, escola e comunidade**: um estudo piloto no Estado do Ceará. Brasília: MEC; Projeto Nordeste, Série Estudos, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche, MATOS, Kelma S. L. de. (Orgs). **Olhares e saberes**. Fortaleza: EDR, 2000a.

VIEIRA, Sofia Lerche. Orientação de sala de aula. Disciplina Pesquisa Educacional. Fortaleza, UECE, 2000b. (mimeo).

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

_____. **Pesquisa em sala de aula - por que não?** Trabalho apresentado no II Congresso Ibero-Americano de Didática Universitária. Osorno, 29 de outubro a 01 de novembro de 2001 (mimeo).

VIEIRA, Sofia Lerche et. alii (Coord.). **Eleição de diretores: o que mudou na escola?** Brasília: Editora Plano, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche e ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WESTHPHAL, Márcia Farias, BÓGUS, Cláudia Maria, FARIA, Mara de Mello. **Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil**. Bol. Oficina Sanit. Panam, 1996 v.120, n.6, p472-481.

ZEICHNER, Keneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Internet

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>

Sobre as autoras

Kelma Socorro Lopes de Matos é doutora em Educação Brasileira pela UFC. Mestre em Educação (UFC) e especialista em Metodologia da Pesquisa em Educação (UFC). É professora titular da Universidade de Fortaleza-Unifor. Atua nos cursos de graduação e pós-graduação da referida universidade, atualmente ensinando a disciplina Pesquisa no Mestrado em Negócios Internacionais/Economia. É editora-chefe da Revista do Centro de Ciências Administrativas, onde exerceu de 1996 a 2000 o cargo de Assessora Pedagógica. Publicou, entre outros: *Nas trilhas da experiência: a memória, a crise e o saber do movimento popular* (Unifor, 1999); *Ceará - qualidade, acesso e gestão na escola: uma visão dos usuários* (co-autoria) (Banco Mundial, 2000); "O milagre de Aprender". In *Educação: olhares e saberes* (EDR, 2000); "Pela lente da escola Pública: um olhar sobre os estudantes" (co-autoria). In *Artesãos de um outro ofício* (Annablume, 2000); "A coragem de experimentar uma gestão democrática" (co-autoria). In *Eleição de diretores: o que mudou na escola?* (Plano, 2001); *Jovita Feitosa* (coleção Terra Bárbara, EDR, 2001).

Sofia Lerche Vieira é licenciada em Letras pela UnB e doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP. Professora titular da UECE e da UFC (aposentada). Pesquisadora do CNPq. Coordenou estudos para Unesco, Unicef, Banco Mundial e Seduc-CE. Docente nas áreas de: política educacional, pesquisa educacional e formação de professores. Co-autora de dois outros livros da coleção *Magister: Política e planejamento educacional* (EDR, 2001), *Estrutura e funcionamento da educação básica* (EDR, 2001). Destacam-se entre suas publicações recentes: *Ceará - experiências na formação de professores* (Banco Mundial; 1999 - coord.); *Ceará - Qualidade, acesso e gestão na escola: uma visão dos usuários* (Banco Mundial, 2000 - Coord.); *Política educacional em tempos de transição* (Plano, 2000) e *Eleição de diretores: o que mudou na escola?* (Plano, 2001 - Coord.).

Este livro foi composto na fonte Palatino, corpo 11/13,2 com detalhes em Frutiger 55 bold. O miolo foi impresso em papel AP 75g/m² e a capa com laminação fosca em cartão supremo 250g/m². Impresso na gráfica LCR e editado pela Edições Demócrito Rocha em novembro de 2001.

Este é um livro que compreende a pesquisa educacional como produtora de conhecimento e prática fundante da formação de professores. A abordagem da formação docente na perspectiva de professores-pesquisadores corresponde a uma concepção de convergência nos principais debates do mundo acadêmico nos últimos anos, tanto no Brasil como em diversos países envolvidos na reconceitualização dos processos de formação de professores.

ISBN 85-7529-105-X



9 788575 291054